

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A PRODUÇÃO DE SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR
POR MEIO DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO:
uma investigação junto aos Ciclos de Desenvolvimento Humano em Goiânia

FLORIANÓPOLIS

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

TATIANA AZEVEDO DE SOUZA DA CUNHA LIMA

A PRODUÇÃO DE SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR**POR MEIO DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO:**

uma investigação junto aos Ciclos de Desenvolvimento Humano em Goiânia.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréa Vieira Zanella
Departamento de Psicologia, UFSC

Prof^a Dra. Cláudia Davis
Fundação Carlos Chagas / PUC-SP

Prof. Dr. Abel Silva Soares
Departamento de Psicologia, UFSC

Prof^a Dr^a Maria Juracy Tonelli
Departamento de Psicologia, UFSC

Para meus pais, pessoas fundamentais nesta minha conquista e, especialmente, para minha avó Julieta, que, infelizmente, não está mais entre nós, mas sempre acreditou em mim.

Agradeço
aos meus pais, ao meu irmão e
a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Em especial, agradeço
a Lázara, diretora que abriu as portas da escola na qual fiz minha pesquisa, e a Celeste,
secretária da escola, pelo auxílio na seleção das fichas.
À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.
À Escola Municipal Padre Zezinho, onde trabalho, pelo apoio dado durante este período.
Aos colegas de Mestrado, pelo companheirismo e contribuições ao meu trabalho.
A Andréa Vieira Zanella, orientadora e companheira nesta jornada, muitas vezes difícil, em
busca da luz de novos conhecimentos e novas descobertas.

DAS UTOPIAS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não
fora
A presença distante das estrelas!*

Mário Quintana

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE ABREVIATURAS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	12
I FRACASSO E SUCESSO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES.....	19
1.1 A avaliação.....	25
II SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	31
2.1 Goiânia: surge uma nova capital.....	31
2.2 Um pouco da história da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia	32
2.3 O Ciclo de Desenvolvimento Humano.....	35
2.4 Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001/2004..	42
3.4.1 Diretrizes para Organização do Ano Letivo	43
III O CAMINHO PERCORRIDO NA INVESTIGAÇÃO.....	47
3.1 O início da pesquisa: os primeiros contatos.....	47
3.1.1 A Escola	48
3.2 Os procedimentos adotados para a análise das fichas de avaliação dos alunos do Ciclo I.....	51
3.3 A coleta das informações.....	53
3.4 Tratamento das informações.....	54
IV RESULTADOS	58
4.1 As fichas de avaliação: o que as formas nos informam.....	58
4.1.1 Considerações sobre os aspectos formais das fichas de avaliação	66
4.2 O conteúdo que conforma	67
4.2.1 Socialização/interação nos grupos.....	68
4.2.2 Participação/envolvimento e iniciativas	71
4.2.3 Aspecto cognitivo.....	75
4.2.4 Aspecto motor.....	97
4.2.5 Responsabilidades e cooperação	99
4.2.6 Potencialidades, talentos e dimensões a serem exploradas	101
4.2.7 Rendimento.....	102
4.2.8 Observações	106
4.2.9 Considerações acerca do conteúdo das fichas de avaliação	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização do ciclo: fase de desenvolvimento e séries correspondentes.....	37
Tabela 2 - Número de alunos matriculados.....	50
Tabela 3 - Número de matrículas em 2004.....	51
Tabela 4 - Distribuição dos alunos segundo o gênero.....	54
Tabela 5 – Socialização/ Interação nos grupos.....	69
Tabela 6 – Participação/ Envolvimento e Iniciativas.....	72
Tabela 7 – Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação à Língua Portuguesa.....	78
Tabela 8- Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação ao Raciocínio Lógico-Matemático.....	84
Tabela 9 - Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação às Ciências Naturais.....	85
Tabela 10 Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação à Geo-História.....	86
Tabela 11 - Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação às Artes.....	87
Tabela 12 - Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação à Informática.....	88
Tabela 13 - Afirmações referentes ao AINDA NÃO SABER em Língua Portuguesa.....	90
Tabela 14 - Afirmações referentes ao AINDA NÃO SABER no Raciocínio Lógico-Matemático.....	91
Tabela 15 - Afirmações referentes ao AINDA NÃO SABER em Ciências Naturais e Geo-História.....	92
Tabela 16 - Afirmações referentes ao NÃO SABER relacionadas à Língua Portuguesa.....	94
Tabela 17 - Afirmações referentes ao NÃO SABER relacionadas ao Raciocínio Lógico-Matemático.....	95
Tabela 18 - Afirmações referentes ao aspecto motor.....	98
Tabela 19 - Afirmações referentes ao rendimento.....	103
Tabela 20 - Observações realizadas pelas professoras.....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição das fichas por etapa do Ciclo I.....	58
Figura 2- Distribuição das afirmações em relação às áreas do conhecimento.....	76
Figura 3- Afirmações das professoras.....	77
Figura 4- Classificação dos alunos de acordo com as hipóteses de escrita.....	81
Figura 5- Afirmação das professoras.....	97
Figura 6- Graduação do rendimento dos alunos.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS

MEC – Ministério da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

INAF – Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

BUA – Bloco Único de Alfabetização

URE – Unidade Regional de Educação

Cefpe – Centro de Estudos, Formação e Pesquisa em Educação

UFG – Universidade Federal de Goiás

CME – Conselho Municipal de Educação

PE – Profissional de Educação

EAJA – Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos

OVG – Organização das Voluntárias de Goiás

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar o discurso pedagógico presente nas fichas de avaliação de uma escola municipal de Goiânia, visando analisar se esse discurso produz/legitima o sucesso ou o fracasso escolar. A pesquisa foi realizada por meio da análise documental, sendo a análise do discurso utilizada para a análise, interpretação e compreensão das informações obtidas. Nas fichas de avaliação, ficaram constatadas: a) maior ênfase nos aspectos sociais dos alunos (participação, interação nos grupos, socialização, cooperação) do que nos aspectos cognitivos, referentes ao domínio de conteúdos específicos, principalmente Língua Portuguesa e Matemática; b) falta de clareza nos critérios adotados pela Secretaria Municipal de Goiânia, o que se reflete na avaliação realizada pelo professores em sala de aula. Considerando que as professoras, ao registrarem os resultados do processo de aprendizagem de seus alunos, revelam suas concepções sobre ele, verificou-se que a crença predominante é a da aprendizagem enquanto processo individual e fruto do esforço pessoal do aluno, dependendo apenas dele o sucesso (ou fracasso) escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Sucesso Escolar. Fracasso Escolar. Ciclo Básico.

ABSTRACT

This dissertation has as aim the investigation of pedagogic speech presents in evaluation files of a municipality school of Goiânia, analyzing if this speech produces/legitimizes the school success or failure. The research was done by documental analyses, being the speech analyze used for the interpretation and comprehension of the obtained information. In the evaluation files were verified: a) emphasis in the social aspects (participation, groups interaction, socialization, cooperation) than in the cognitive aspects, being these referred as the specific domain contents, mainly Portuguese and Mathematics; b) absence of clearness of the adopted criterion by the Municipality Secretariat of Goiânia, which reflects in the evaluation done by the professors in the class-room. Considering that the professors, when register the results of the knowledge process of their students, reveal their conceptions of teach and learn, it was verified a belief in the knowledge as individual process and product of student effort and so, school success (or failure) depends only of the student.

Key Words: Evaluation. School Success. School Failure. Basic Cycle.

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, percebi que a escolha do meu objeto de pesquisa estaria relacionada à minha trajetória profissional. Desde o meu ingresso no curso de graduação em Psicologia, tive interesse por questões relacionadas à interface Psicologia/Educação. Porém o curso tinha formação voltada para atuação em clínica. Além disso, não havia campo de trabalho, pois, tanto na Rede de Ensino Municipal de Goiânia, cidade em que resido, quanto na Estadual, não havia (e não há) concurso para Psicólogo Escolar. Ingressei novamente na Universidade, dessa vez buscando, na Pedagogia, respostas às minhas questões. Durante esse curso, algumas dessas foram respondidas e outras surgiram, relacionadas à prática escolar e, principalmente, aos alunos que “não aprendem” e que são rotulados de “portadores de distúrbios/problemas/dificuldades de aprendizagem”. Enfim, alunos que são responsabilizados pelas “dificuldades” que apresentam no processo de escolarização.

“Dificuldades”, “distúrbios” ou “problemas”¹ de aprendizagem são termos usados de maneira indiscriminada no ambiente escolar, tanto por professores quanto por coordenadores pedagógicos e diretores, indicando certa falta de clareza entre os profissionais da área sobre a questão. Psicólogos, pedagogos, sociólogos e outros profissionais ligados à educação têm estudado e debatido esse assunto, reconhecendo a sua complexidade. Assim, neste texto, os termos “dificuldades”, “distúrbios”, “problemas” aparecerão entre aspas, como forma de crítica ao seu uso indiscriminado e, principalmente, à perspectiva de considerar o aluno o seu portador. Concorde, assim, com Bock (2000, p.30), quando afirma: “... como podemos pensar que em um processo de ensino-aprendizagem em que somente uma das

¹ Segundo Campos (1997), estes termos são utilizados como sinônimos para designar o aluno que “não aprende”. O termo “distúrbio” de aprendizagem refere-se a um comprometimento neurológico que interfere na aprendizagem, enquanto os termos “dificuldade” e “problema” de aprendizagem não se referem a uma causa orgânica, mas a desordens na aprendizagem de maneira geral.

partes pode ser responsabilizada pelo fracasso? Como podemos pensar que as crianças tenham, apenas elas, dificuldades no processo? Por que não pensar que há dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e que professores, alunos e todos os aspectos e pessoas envolvidas devem ser incluídos na busca da solução?”

As “dificuldades/distúrbios/problemas” de aprendizagem surgem quando a criança ingressa na escola e inicia o seu processo de escolarização². Até esse momento, são consideradas normais por pais, familiares, vizinhos. Ao iniciarem o ensino fundamental, os professores começam a perceber nelas “problemas”, como lentidão, indisciplina, falta de atenção ou troca de letras, que seriam responsáveis pelo insucesso de sua aprendizagem. Nesse sentido, Moysés afirma:

... o escolar brasileiro sofre de doenças que não prejudicam suas atividades extracurriculares, ou, mais propriamente, extraescolares. São crianças que andam (até a escola, inclusive), correm, brincam, riem, falam, contam histórias, aprendem tudo o que a vida lhes ensina e/ou exige. Mas que são portadoras de doenças extremamente caprichosas, que só se manifestam quando é hora de aprender a ler e a escrever. (1992, p.30)

Na maioria das vezes, os professores buscam no aluno o porquê dessas “dificuldades”. Não é difícil encontrar um professor dizendo que o aluno não aprende porque tem algum “distúrbio” neurológico, é hiperativo, possui “déficit de atenção”, provém de uma “família desestruturada”, a família não acompanha/ajuda e, principalmente, é “carente”, já que os mais altos índices de evasão e repetência são encontrados nos alunos provenientes de famílias de baixa renda. Nos discursos pedagógicos, destacam-se como causas das “dificuldades”: serem filhos de analfabetos, não terem lugar adequado para estudar, não possuírem livros e/ou outros materiais pedagógicos em casa. Todas essas explicações

² Segundo notícia divulgada pelo INEP (www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03_09imp.htm), a repetência é maior na 1ª. Série do ensino fundamental em que o índice chega a 31,6%. (acessado em 12/05/2003)

caracterizam, de acordo com Soares (1996), a ideologia da carência cultural, que consiste em justificar as “dificuldades” de aprendizagem por meio das desigualdades sociais. Ou seja, a responsabilidade do fracasso está no aluno, que vive em meio econômico e cultural carente.

Collares & Moysés (1992) ainda apontam a “patologização do processo ensino-aprendizagem”³ como causa dessas “dificuldades”, quando doenças são identificadas nos alunos e apresentadas como justificativas de seu fracasso escolar. É comum as escolas “diagnosticarem” alunos como “hiperativos”, “disléxicos” ou com “transtornos de atenção”, isentando-se de sua responsabilidade no processo de produção das “dificuldades/distúrbios/problemas” de aprendizagem. Dessa forma, a escola contribui significativamente para a produção e perpetuação de sucessos e fracassos escolares.

De um lado, se a escola responsabiliza o aluno por seu fracasso escolar, de outro, as políticas públicas, de modo geral, responsabilizam por isso o professor, ou seja, afirmam que os alunos não aprendem porque os professores não sabem ensinar (MEC, 2002). Em razão disso, nos anos 90, o Ministério da Educação tomou algumas medidas com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino brasileiro: campanhas de incentivo à matrícula escolar, distribuição de livros didáticos no início do ano letivo, investimento na formação de professores, formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre outras. Porém, ainda se pode perceber a fragilidade do nosso sistema educacional, como demonstram os resultados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) de 2001: 22% dos alunos que freqüentam a quarta série do ensino fundamental não conseguem ler um texto simples, o que demonstra não terem desenvolvido habilidades de leitura necessárias a essa etapa.

Em pesquisa divulgada no *site* www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news03_02_imp.htm, o SAEB apontou que o nível de leitura e matemática da maioria dos alunos brasileiros é “crítico”. Ainda outros

³ Segundo essas autoras: “A biologização – e conseqüente patologização – da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida.” (1992, p.32)

indicadores, como o INAF⁴ (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) e o PISA⁵ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), reafirmam o baixo desempenho de alunos brasileiros em relação à leitura e escrita.

Além das medidas adotadas pelo MEC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de nº9394/96, apresenta a idéia da organização da escolaridade em Ciclos, segundo o seu Art.23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”

De acordo com o MEC (2002), a organização do processo de escolarização por Ciclos representa uma possibilidade de superação da cultura da reprovação e da evasão escolar, favorecendo a correção do fluxo.

No Brasil, algumas experiências de Ciclos merecem destaque, entre elas: Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Distrito Federal), Escola Cidadã (Porto Alegre) e Escola Cabana (Belém). Essas experiências tornaram-se referência por serem alternativas menos excludentes e mais democráticas na organização escolar. De acordo com Arroyo (2000), tentaram superar a naturalização do fracasso escolar por meio da construção de uma outra prática de educação.

Em 1998, a Rede Municipal de Goiânia adotou o sistema de Ciclos de Formação (atualmente, Ciclo de Desenvolvimento Humano) em algumas escolas e, desde 2001, foram implantados em todas as escolas municipais, agrupados de acordo com as fases do desenvolvimento humano: o Ciclo I agrupa alunos de 6 a 8 anos, o Ciclo II agrupa a pré-adolescência (9 a 11 anos) e o Ciclo III agrupa alunos dos 12 aos 14 anos.

⁴ O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional é uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa.

⁵ O PISA(<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>) é uma avaliação internacional desenvolvida conjuntamente pelos países-membros da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Com a implantação dos Ciclos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, houve mudança na proposta de avaliação, que deixou de ser classificatória e fundamentada em notas e passou a ser diagnóstica. Baseou-se, assim, no processo de aprendizagem dos alunos e não se centralizou apenas no desempenho cognitivo, que é avaliado de maneira global. As fichas de avaliação⁶ compreendem hoje o registro descritivo do processo de aprendizagem do aluno e contemplam vários dos seus aspectos: sociais, cognitivos e emocionais. Além disso, os registros indicam, em sua proposta, tanto os seus avanços quanto os seus limites. Dessa forma, as fichas de avaliação são o “retrato” do aluno em determinado momento do seu processo de escolarização.

Como as fichas de avaliação são o registro descritivo do processo de aprendizagem do aluno, elas dependem também de como o professor entende esse processo. Sendo assim, por meio desses registros, pode-se perceber qual a concepção docente do processo de escolarização e suas “dificuldades”, bem como suas preferências, valores e concepções de sucesso e fracasso escolar.

As fichas de avaliação, portanto, são documentos em que os professores registram aspectos que consideram importantes do desenvolvimento do aluno: seus avanços, suas dificuldades e características das relações com os colegas e professores. São arquivadas na secretaria da escola e, no início do ano letivo, o professor da etapa seguinte do Ciclo as acessa para ter noção dos alunos com os quais irá trabalhar. Portanto, fica sabendo, de antemão, quais são os alunos que possuem ou não “dificuldades” de aprendizagem. Essa possibilidade não é necessariamente positiva, pois, segundo Rosenthal e Jacobson (1989), as crenças e as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos influenciam o seu trabalho docente. Em casos de alunos, cuja expectativa é negativa, afirmam os autores que “o professor consegue menos porque espera menos” (p.258). De acordo com Tapajós (1987), a profecia

⁶ Exemplos de fichas de avaliação encontram-se no Anexo 1, 2 e 3 referentes aos anos de 2001, 2002 e 2003.

auto-realizadora ainda é uma das práticas mais comuns da escola, ou seja, quando um professor prevê quem irá fracassar ou quem será bem sucedido, conduzirá suas aulas de forma a que isso realmente aconteça.

Como professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, tenho percebido que algumas crianças são reconhecidas como “portadoras de dificuldades de aprendizagem” logo no início do ano letivo, prognósticos que são registrados nas fichas de avaliação. As professoras descrevem tais crianças como lentas, que não conseguem copiar do quadro, inquietas, desatentas, desmotivadas, com problemas familiares, agressivas, ou seja, são crianças que apresentam algum “problema” que impede a aprendizagem e, por isso, precisam de “tratamento especial”. Esse pode consistir em aulas de reforço na própria escola ou, se o caso for “mais sério”, a criança pode ser encaminhada para um acompanhamento psicopedagógico. Essas descrições, no entanto, carecem de uma análise diagnóstica que permita identificar as dificuldades apontadas pelos professores e a real necessidade do encaminhamento.

Pode-se perguntar destarte: quais são as principais “dificuldades” identificadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia nos alunos do Ciclo I? Como os professores avaliam as “dificuldades” de seus alunos? Como avaliam as possibilidades de aprendizagem? Como registram as “dificuldades” e as possibilidades dos alunos durante o Ciclo I? Diante desses questionamentos, a problemática da pesquisa ficou delimitada:

Qual o discurso pedagógico presente nas fichas de avaliação de alunos do Ciclo I? Esse discurso produz/legitima o sucesso ou o fracasso escolar? De que maneira?

Esta pesquisa, fundamentada nos aportes da Psicologia Sócio-Histórica, pretende contribuir com indicadores de como os professores registram suas avaliações e, dessa forma, cristalizam as possibilidades e as “dificuldades” de aprendizagem de seus alunos. Seu objetivo

é também aprofundar a discussão sobre a produção de sucesso e fracasso escolares a partir das fichas de avaliação, a fim de contribuir para a melhoria da prática pedagógica como um todo. Além disso, tentará trazer subsídios para uma reflexão sobre o Ciclo de Desenvolvimento Humano, visto que, a partir de 2002, o sistema foi adotado em todas as escolas municipais de Goiânia. E, em não havendo nenhuma pesquisa dessa nova realidade educacional no município em questão, a investigação poderá refletir sobre as reais possibilidades de transformação da organização do sistema escolar em ciclos na trajetória escolar dos alunos do Ensino Fundamental. O novo prefeito de Goiânia, Íris Rezende, já se manifestou sobre a política educacional de ensino e tudo indica que a atual secretária de Educação pretende apresentar, ao final de 2005, uma proposta alternativa ainda não formulada ao Ciclo de Desenvolvimento Humano.

I - FRACASSO E SUCESSO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

Inúmeras pesquisas (Moysés e Collares, 1992, Baeta, 1992; Patto, 1996; Dolzan, 1998; Barreto, 2000; entre outras) foram realizadas na tentativa de compreender o fracasso escolar. Porém, poucas pesquisas foram feitas (ou, pelo menos, publicadas) que mostram o sucesso escolar.⁷

O fracasso escolar é um dos problemas mais graves do ensino e manifesta-se principalmente por meio de altas taxas de reprovação e evasão. Segundo Baeta (1992), essas altas taxas vêm sendo denunciadas há pelo menos seis décadas, porém o quadro vem se alterando muito lentamente. De acordo com a autora, o problema do fracasso escolar envolve professores e pesquisadores e a população em geral, pois a educação de qualidade é um direito de todos.

Patto (1988) aponta que, apesar de o número de pesquisas sobre a repetência e a evasão escolar ter crescido na década de 80, elas continuam creditando à criança pobre menor capacidade para aprender os conteúdos escolares.

Em sua pesquisa sobre o fracasso escolar, a autora analisou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), publicação MEC-INEP, escolhida porque expressa o pensamento oficial sobre a educação no país, a fim de fazer um levantamento das idéias sobre as causas da repetência e da evasão no Brasil.

Uma das constatações de sua análise foi a de que os colaboradores da RBEP eram predominantemente escolanovistas⁸. Muitos autores escolanovistas, inconformados com as

⁷ Em pesquisa na base de dados LILACS (<http://bases.bireme.br>), realizada em 28/09/2003, foram encontrados 46 artigos referentes ao fracasso escolar e nove referentes ao sucesso. Na Scielo (www.scielo.br), foram encontrados oito artigos relativos ao fracasso escolar e quatro relativos ao sucesso. No INDEXPSI (www.bvs-psi.org.br), foram encontrados 98 artigos referentes ao fracasso e cinco referentes ao sucesso escolar.

⁸ No Brasil, o escolanovismo, ou Escola Nova, surgiu na primeira metade do século XX, em momento em que a situação no ensino brasileiro era grave, pois havia pressões para a ampliação da oferta de ensino e o índice de analfabetismo atingia 80%. Nesse momento, educadores introduziram o pensamento liberal democrático,

desigualdades sociais, dedicaram-se à tentativa de diagnosticar a situação do ensino público e a propor soluções. Para eles, a igualdade de oportunidades era real ou possível e caberia à escola a sua promoção.

Outra constatação foi a de que o diagnóstico do ensino público aparecia na RBEP ora descritivamente, quando os autores denunciavam a precariedade de ensino oferecido às camadas populares, ora por tentativas de explicação. Nesse caso, diz a autora:

Quando se trata de explicar as causas das dificuldades da escola elementar pública, as análises contidas na RBEP incluem desde considerações não-críticas de natureza econômica, política, social e cultural – sempre no marco de uma visão liberal de mundo e de uma concepção funcionalista de sociedade – até referências às dimensões pedagógica e psicológica do processo educativo. (Patto, 1988, p.74)

Nos estudos que se referem às dimensões pedagógica e psicológica do processo educativo, de acordo com Patto (ibid), há uma incoerência fundamental: de um lado, há críticas aos métodos de ensino, à ausência de significado dos conteúdos para o aprendiz e ao ensino baseado na memorização; de outro lado, as dificuldades de aprendizagem são atribuídas a distúrbios físicos e psíquicos localizados no aprendiz, em sua família ou em seu professor.

Segundo Baeta (1992), num primeiro momento, a explicação sobre o fracasso escolar, influenciada pelo pensamento psiquiátrico, enfatizou aspectos patológicos de diferentes níveis, presos a características individuais. Noutro momento, as explicações psicogenéticas enfatizaram que as dificuldades de aprendizagem resultavam de situações

defendendo a escola pública para todos. Vários educadores brasileiros se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932. Entre eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Francisco Campos. (Aranha,1996)

vivenciadas pela criança ao longo de suas relações interpessoais, nos contextos sócio-culturais.

Nos anos 70, foi introduzida no Brasil a “teoria da carência cultural”, que afirmou, de maneira indiscriminada e generalizada, que crianças de camadas populares são menos capazes que crianças de classes sociais mais abastadas, em função do seu meio cultural, considerado inferior. Embora tenha predominado nas explicações de 30 anos atrás, de acordo com Baeta (1992), esse mito de que a “criança carente não aprende” ainda é bastante forte entre os professores.

A partir da segunda metade dos anos 70, as pesquisas, segundo Patto (1988), proporcionaram momentos de ruptura e repetição com e do que havia sido feito até então. Ruptura porque passaram a dar atenção à participação da escola na produção do fracasso escolar, e repetição porque, à tendência a culpabilizar o aluno pelo seu fracasso, foi adicionada a responsabilidade do sistema escolar.

Da análise da produção sobre o tema e a constatação de que esse, predominantemente, caracteriza-se pela fragmentação do fenômeno, Patto propõe a busca de novas referências teórico-metodológicas que contribuam para uma compreensão da complexidade do fracasso escolar. De acordo com a autora:

Através de uma outra abordagem, poder-se-ia verificar se as dificuldades de aprendizagem da criança pobre realmente decorrem de suas condições de vida, se a escola pública é adequada às crianças de classe média, se o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal e se os professores não entendem e discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe

média, como afirmam as versões sobre o fracasso escolar atualmente em vigor. (Patto, 1988, p.77)

Assim como Patto, outros pesquisadores, dentre eles Moysés e Collares, buscaram uma explicação para o insucesso escolar que não culpabilizasse as vítimas, no caso, os alunos. Collares (1992) afirma que essa tentativa de responsabilizar os alunos visa a minimizar e até mesmo a ocultar a falha da escola. Ocorre assim o que a autora denomina de “psicologização” do fracasso, ou seja, os alunos com “dificuldades” de aprendizagem são encaminhados a outros serviços, como: neurologia, fonoaudiologia, psicologia ou psicopedagogia. Além da “psicologização”, outra realidade inegável é a da “medicalização”. De acordo com Moysés (1992), busca-se encontrar para o aluno uma “doença” que justifique o seu mau desempenho.

Segundo Collares (1992), é preciso assumir o fracasso escolar como um “problema social e politicamente produzido”. Se concordarmos com essa afirmação, é possível afirmar que o sucesso, tal qual o fracasso, pode também ser social e politicamente produzido. Mas por que há tão pouca literatura a esse respeito? Será que não existe sucesso no sistema educacional brasileiro?

Em pesquisa realizada em bancos de dados, utilizando como palavra-chave “sucesso escolar”, foram encontrados artigos que se referem ao fenômeno em contraposição ao fracasso escolar. Mesmo assim, muitos dos artigos encontrados não abordavam propriamente o sucesso escolar. Para justificar essa afirmação apresentarei os nove artigos encontrados na base de dados⁹. Desses artigos, o de Peluso e Lotufo Neto (1994) refere-se ao

⁹ Oliveira, Maria Augusta Cabral de. (2001) Clube de Ciências e Cultura: uma alternativa para a alfabetização em ciências e saúde.

Correa, Jane; MacLean, Morag.(1999) Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização.

Rizkallah, Zazie Uazigi; Garolla, Luciana Paulo (1999). Atuação fonoaudiológica em uma nova perspectiva de educação especial: o trabalho com crianças surdas.

Anache, Alexandra Ayach (1997). Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola.

Peluso, Marco Aurélio Monteiro; Lotufo Neto, Francisco (1994). Fobia Alimentar – Relato de um caso clínico.

Freire, Regina M. (1992). Fonoaudiologia em saúde pública.

Giusta, Agneta da Silva. (1990) Processo de cognição e fracasso escolar.

sucesso obtido no estudo de um caso de fobia alimentar através da terapia comportamental. Dois artigos, Rizkallah e Garolla (1999) e Freire (1992) referem-se à atuação fonoaudiológica em relação à educação especial e em relação à atuação profissional dessa área da saúde pública. O artigo de Anache (1997) discute o uso do diagnóstico psicológico em crianças que não obtêm sucesso no processo ensino-aprendizagem e são encaminhadas para o ensino especial, ressaltando a necessidade de se redimensionar o diagnóstico psicológico de forma a que se torne mais significativo para os usuários. O artigo de Silva Filho (1986) aborda a questão da violência simbólica na educação enquanto processo de reprodução das relações sociais. Outro artigo encontrado, Oliveira (2001), aborda o Clube de Ciências enquanto espaço não formal para o ensino e a aprendizagem, que promove a saúde e a cidadania. Os demais artigos referem-se à educação escolar: investigam as relações entre processos de cognição e fracasso escolar, discutindo os obstáculos que se interpõem entre a criança que não consegue aprender e o conhecimento transmitido pela escola (Giusta, 1990); outro apresenta uma experiência desenvolvida com alunos repetentes que desenvolveram atividades interativas em microcomputador com linguagem LOGO e como essa interação possibilitou-lhes uma mudança positiva e significativa na auto-estima (Santarosa et al, 1987); e o artigo de Correa e MacLean (1999), que examina as narrativas orais feitas por crianças da primeira série sobre o processo de alfabetização.

Enfim, os artigos encontrados na base de dados sobre o sucesso escolar pouco contribuíram para a fundamentação teórica de nossa questão, visto que ou abordavam assuntos não pertinentes à pesquisa ou, na verdade, discutiam o sucesso escolar em contraposição ao fracasso. Indicadores de sucesso, portanto, estavam ausentes, o que nos

Santarosa, Lucila Maria Costi; Gerbase, Clarice Kist; Tijiboy, Ana Vilma; Tiso, Ariane Maria Canale; Carvalho, Marie Jane. (1987). Experiência interativa com microcomputador em linguagem LOGO com crianças repetentes de 1ª. série do 1º grau.

Silva Filho, João Ferreira da. (1986). O sistema de ensino e a violência simbólica.

impeliu a continuar discutindo o fracasso escolar para poder entender como esse antagoniza o sucesso na aprendizagem.

André (1996, p.18) questiona: “Como superar o fracasso escolar ainda tão presente em nossas escolas? É possível atender adequadamente à diversidade dos alunos que freqüentam a escola pública hoje?” A partir desses questionamentos, a autora apresenta a pedagogia das diferenças na escola propostas por Perrenoud como uma maneira de buscar o sucesso escolar. Segundo Perrenoud (apud André, 1996), é importante que o ensino seja diferenciado, ou seja, as situações didáticas não devem ser propostas de maneira uniforme, mas devem considerar as diferenças e desigualdades existentes no grupo de alunos. De acordo com o autor, é preciso “romper com a indiferença às diferenças”. Dessa forma, a diferenciação envolve o “acompanhamento individualizado dos processos e dos caminhos de aprendizagem”.

Nessa mesma direção, a pesquisadora brasileira Esteban (1992, p.80) afirmava, no início da década de 90, que: “crianças diferentes, criadas em contextos diferentes, expostas a realidades diferentes, desenvolvem, conseqüentemente, habilidades e conhecimentos diferentes.” Aponta, assim, para a necessidade de que o trabalho escolar incorpore a heterogeneidade e construa um trabalho mais rico e dinâmico. De acordo com a autora, fracasso e sucesso dependem da maneira como se direciona o olhar para o aluno: pode-se ter um olhar que privilegie a falta, revele as dificuldades ou impossibilidades dos alunos ou se pode ter um olhar que focalize aquilo que o aluno já atingiu e revele seus avanços e suas possibilidades.

Para Arroyo (2000), por sua vez, a organização da escolarização formal por ciclos é a forma de superar o fracasso e promover o sucesso escolar. Segundo o autor, é preciso pensar e construir uma outra concepção e prática de educação básica que não seja seletiva e excludente como a que existe há tanto tempo. É, então, necessário intervir nos sistemas

escolares, provocando uma mudança radical em suas estruturas. Para o autor, essa intervenção depende de que os educadores assumam com profissionalismo suas responsabilidades e não as atribuam à sociedade de modo geral, ao Estado ou ao governo. Além disso, uma outra prática de educação básica necessariamente precisa se assentar em uma concepção de relação desenvolvimento/aprendizagem que supere as naturalizações vigentes em teorias clássicas da Psicologia.¹⁰ Vygotski (1991) é um teórico que discute essa relação. Para esse autor, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança e se inicia, portanto, muito antes de sua entrada na escola. Já a aprendizagem escolar é uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento mental. De acordo com Vygotsky: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (1991, p.101)

A produção de sucesso e fracasso escolar está, assim, diretamente relacionada às avaliações que se realizam no contexto escolar. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre os sentidos dessa prática.

1.1 A Avaliação

A avaliação da aprendizagem constitui, há muito tempo, foco de estudos de vários pesquisadores brasileiros e conta com uma literatura bastante extensa. De acordo com Souza (2004), em artigo que discute os quarenta anos de contribuição da Fundação Carlos Chagas à avaliação educacional, as produções realizadas pela Fundação abarcam desde a avaliação do rendimento escolar até os sistemas educacionais, além de tratarem de políticas educacionais, aspectos conceituais, sociopolíticos e/ou metodológicos, entre outras questões a respeito. Ainda de acordo com a autora, muitos estudos estão voltados para a retrospectiva histórica da

¹⁰ Sobre teorias psicológicas que discutem a relação desenvolvimento/aprendizagem e suas implicações para o ensino ver Palangana (1998), Mizukami (1986), entre outros.

avaliação no Brasil, entre eles os publicados por Vianna (1992,1995), Gatti (1994), Sousa (1998), Barreto e outros (2001).

A avaliação, durante muitos anos, esteve relacionada à idéia de mensuração. Segundo Barreto e outros (2001), os estudos realizados no Brasil sobre tendências de avaliação registram, na década de 50, um período em que a aprendizagem era entendida como mensuração das capacidades individuais por meio de testes, caracterizando a forte influência da psicologia nessa área. Metzner (2003) aponta, nesse período, a necessidade de medir o rendimento dos alunos por meio de provas objetivas e estandardizadas. Segundo a autora, a avaliação assumia a função de promover hierarquias, buscando um aluno ideal e culpando o sujeito pelo seu fracasso escolar.

Nos anos 60 e 70, houve uma mudança no foco da avaliação, buscando assegurar a eficiência e a eficácia do sistema escolar: volta-se para o planejamento e sua avaliação. As publicações desse período orientam-se para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais. A partir da segunda metade da década de 80, ainda segundo Barreto e outros (2001), surge o desafio da construção de uma avaliação de caráter diagnóstico, rompendo com o paradigma classificatório. Além disso, alguns artigos publicados indicam que a formação do professor sobre a avaliação é insuficiente e que faltam critérios claros para orientar o processo em relação ao aluno e à escolha de instrumentos mais adequados para tanto.

Os textos publicados na década de 90 mantiveram-se críticos em relação ao paradigma positivista presente na tradição brasileira e esboçaram um novo modelo de avaliação, partindo de diferentes vertentes teóricas, nem sempre claramente explícitas. Segundo Metzner (2003), a década de 90 é associada à construção de uma nova definição de avaliação que contemplasse os aspectos humanos, políticos, sociais e culturais dos alunos e das práticas educativas, que, até então, contemplava os aspectos objetivos por meio de dados tratados numericamente, e subjetivos, por meio de juízos de valores. Nessa década, as

concepções de avaliação relacionam-se às concepções de educação, sociedade e conhecimento que se tinha.

Franco (1991) apresenta duas matrizes epistemológicas¹¹ que inspiraram os modelos de avaliação da educação brasileira, a saber, a objetivista e a subjetivista. A matriz objetivista fragmenta a realidade e separa o sujeito que conhece do objeto de conhecimento, é marcada pelo positivismo e busca neutralizar a interferência do avaliador. Decorre dessa abordagem a valorização de testes, de escalas de atitude, de questões de múltipla escolha e de provas ditas “objetivas”. Busca quantificar o resultado dos alunos, valorizando o produto e não o processo de aprendizagem. Em contrapartida, na matriz subjetivista, o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto de conhecimento e não existe preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Segundo Franco, essa matriz representou um avanço para a avaliação educacional e norteou modelos de investigação mais abrangentes e completos. Além disso, procurou ressaltar a importância e a necessidade de se respeitar o ritmo individual de cada um para a aquisição de aprendizagens significativas. Para a autora, porém, essa matriz também fragmenta a realidade e perpetua conclusões centradas no indivíduo. Para Depresbiteris (2001), a integração de medidas quantitativas (relacionadas à matriz objetivista) e qualitativas (relacionadas à matriz subjetivista) possibilitaria uma visão mais global do desempenho do aluno.

Na perspectiva classificatória de avaliação, Esteban (2002) afirma que a avaliação confere *status* a alguns alunos e rotula outros de “menos esforçados, menos estudiosos”. Além disso, essa prática, freqüentemente, fundamenta-se na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas dos alunos segundo um padrão pré-determinado, em que respostas diferentes das esperadas estão relacionadas ao erro e respostas

¹¹ Segundo Franco: “Estamos entendendo por matriz epistemológica uma determinada maneira de conceber o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto por ser conhecido, resultando dessa relação, num sentido mais estrito, os próprios produtos do conhecimento humano e, num sentido mais amplo, uma teoria do conhecimento.” (2001, p.14)

iguais (ou parecidas) às esperadas estão relacionadas ao acerto. Essa prática dificulta a expressão dos múltiplos saberes que transitam em contextos educacionais, negando a diversidade que caracteriza toda e qualquer prática social. Nesse sentido, Esteban (2002) afirma: “A avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola.” (p.16)

Sousa (2001) aponta a necessidade de um referencial teórico voltado para a reflexão da intencionalidade subjacente ao processo pedagógico. Segundo a autora:

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada.” (p.46)

Além disso, a avaliação não pode estar voltada apenas para a dimensão cognitiva do aluno. É preciso considerar também a sua dimensão social, afetiva, os valores, as motivações e até a sua história de vida. Barreto e outros (2001) apontam que a avaliação deve ser diagnóstica e contínua, pressupondo trocas constantes entre avaliador e avaliado. Sendo assim, a avaliação possibilita ao professor informações sobre se os alunos estão apreendendo os conteúdos e quais são suas dificuldades, permitindo que ele repense sua prática pedagógica. Nesse sentido, Sousa (1998) afirma que a avaliação avalia mais os professores do que os alunos. Segundo a autora, o problema está em como a avaliação tem sido utilizada, que muitos professores a usam como punição dos alunos. Além disso, há o perigo de preconceitos do professor influenciarem negativamente a avaliação. Mac Donald (apud Depresbiteris, 2001) aponta que os preconceitos podem ser: em relação ao comportamento (aluno bem-comportado é preferido ao mal comportado e, portanto, é melhor avaliado), à estética (a ordem e a limpeza dos exercícios são considerados em detrimento dos seus conteúdos), ao

cansaço do professor (no início do trabalho, os exercícios são avaliados de maneira mais generosa).

Garcia (2002) afirma que, na escola, os alunos bem-sucedidos serão aqueles capazes de repetir o que foi dito pelo professor, enquanto os que ousaram divergir serão considerados “alunos-problemas”. A autora afirma que a escola enfatiza o “produto” e desconsidera o “processo” de aprendizagem. Nessa direção, Depresbiteris (1991, p.53) afirma: “A maior preocupação fica centrada na nota, sem que haja nenhuma interpretação para a indicação de recuperações necessárias, melhoria de procedimentos didáticos e avaliação da própria avaliação.”

Buscando uma proposta diferente, o Projeto Escola para o Século XXI⁷ (1998, p.56) destaca que a finalidade da avaliação é: “... a compreensão do processo vivido pelo grupo e pela criança individualmente, não apenas para observar resultados alcançados, mas para entender os caminhos por ela percorridos na construção do conhecimento.”

Sendo assim, a avaliação na Rede Municipal de Goiânia deve ser contínua, dinâmica e investigativa (SME-GO, 2002). Contínua, porque é solicitado aos professores que, permanentemente, avaliem os avanços, as dificuldades e as possibilidades dos alunos; dinâmica, porque deve utilizar diversos instrumentos, como: relatórios, auto-avaliação, produções diversas (maquetes, cartazes, entre outras), provas, produções de textos, entre outros; investigativa, porque deve buscar dados para compreender o processo de aprendizagem. Essa nova concepção de avaliação se contrapõe à concepção da avaliação classificatória, que procura encontrar um culpado pelo mau desempenho, geralmente o próprio educando.

De acordo com a SME-GO (2002, p.3), a ficha de registro de aprendizagem é: “o instrumento para registro de tudo aquilo que é considerado aprendizagem, dificuldades e para

⁷ O Projeto Escola para o Século XXI (1998) propõe a organização escolar em ciclos de formação nas escolas municipais de Goiânia.

sugerir ações educativas a serem desenvolvidas no dia a dia, tendo como objetivo superar as dificuldades apresentadas.” Com essa proposta, a SME-GO pretende superar as avaliações classificatórias e estigmatizantes. Cabe, no entanto, investigar as práticas avaliativas que vêm acontecendo na rede escolar, visto que a SME/GO propôs uma mudança na proposta de avaliação das escolas municipais, tornando-se necessário saber o que de fato vem ocorrendo nessas escolas: se houve superação das avaliações classificatórias, se os educandos deixaram de ser culpabilizados pelo mau desempenho, se houve sugestões para a superação das “dificuldades” de aprendizagem, se os critérios estabelecidos pela SME/GO estão claros, entre outros fatores.

II - SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA:

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Goiânia: surge uma nova capital

Goiânia, capital do Estado de Goiás, possui uma área territorial de 743 km² e está situada em região de topografia quase plana. Possui temperatura média anual de 21,9°C. Segundo dados do IBGE⁸, o município possui 1.093.007 habitantes⁹, com 95% dessa população com 10 anos ou mais de idade alfabetizados. A economia é baseada na agropecuária e indústria, porém o turismo de negócios e o ecoturismo encontram-se em expansão.

A cidade foi planejada para ser a capital do Estado pelo então Interventor Federal Pedro Ludovico Teixeira e foi criada mediante um decreto datado de 1933. A mudança surgiu da necessidade de localizar a capital do Estado de acordo com os interesses econômicos goianos, visto que a Cidade de Goiás, antiga capital, era afastada dos grandes centros econômicos do país, o que dificultava sua comunicação e seu crescimento. Além do governador, o arquiteto Atilio Corrêa Lima e o engenheiro Armando Augusto de Godói foram responsáveis pelo planejamento da nova cidade.

No dia 24 de outubro de 1933, foi lançada a Pedra Fundamental de Goiânia. O nome Goiânia foi escolhido por meio de concurso realizado pelo semanário “O Social”. Inicialmente, a população consistia de funcionários públicos, comerciantes, especuladores imobiliários e remanescentes da fase de construção. O primeiro prefeito de Goiânia, jornalista

⁸ Censo 2000 – IBGE, acessado em 20/03/2004:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31&paginaatual=1&uf=52&letra=G>

⁹ Desse total, 521.055 são homens e 571.952 são mulheres. Além disso, essa população encontra-se assim distribuída: 1.085.806 na zona urbana e 7.201 na zona rural.

Venerando de Freitas Borges, foi nomeado em 07 de novembro de 1935 pelo governador Pedro Ludovico Teixeira.¹⁰

A administração municipal de Goiânia esteve vinculada ao Estado desde a criação da nova capital até 1961, quando o município adquiriu autonomia. Dessa forma, a administração das escolas foi tarefa do governo estadual até a estruturação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ocorrida em 1961¹¹. Segundo Mundim (2002), desde sua implantação, a Secretaria Municipal de Educação (SME) passou por momentos de avanços e retrocessos de acordo com a gestão na qual estava inserida. Esses momentos serão tratados a seguir.

2.2. Um pouco da história da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Na época da estruturação da Secretaria de Educação, a rede municipal era composta por 42 escolas (urbanas, suburbanas, rurais e escolas de corte e costura). Essas escolas funcionavam em espaços alugados ou cedidos pela comunidade e, quase sempre, sem as condições mínimas de funcionamento. O corpo docente era formado por 171 professores primários, dos quais 37 eram normalistas e 134, professores leigos. Havia, nessa época, 3119 alunos. A administração e a coordenação das escolas eram responsabilidade do prefeito. Não havia concurso público para seleção de professores e demais profissionais e a contratação era realizada segundo critérios de indicação político-partidária, normalmente por vereadores do bairro em que a escola estava localizada.

De acordo com Mundim (2002), apesar da resistência dos vereadores, no período de 1966-1969 foi instituído concurso público para a contratação de professores e demais

¹⁰ Para saber mais sobre a construção de Goiânia, consultar o site: <http://goiasnet.globo.com/dossie>

¹¹ Para o aprofundamento da história da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, ver Dourado (1990), Clímaco (1991), Bittar (1993), Machado (1997) e Mundim (2002).

profissionais. Porém, na década de 70, em virtude da política nacional vigente¹², não houve concurso. A contratação dos profissionais foi feita pela Secretaria Municipal de Educação, prevalecendo, novamente, a indicação político-partidária.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2000), essa prática clientelista¹³ começou a ser rompida a partir da década de 80, com a reimplantação do concurso público para professores.

No início da década de 80, a rede municipal de ensino era constituída por 103 escolas distribuídas pelas quatro regiões da zona urbana e dezessete escolas na zona rural. Segundo Mundim (2002), todos os níveis de ensino apresentavam fracasso escolar indicado por meio dos altos índices de evasão e repetência. Na primeira fase do primeiro grau, 37% dos alunos evadiam ou desistiam; no segundo grau, 50,70% eram reprovados ou abandonavam a escola.

Apesar desse quadro, a década de 80 apresentou avanços para a Secretaria Municipal de Educação, destacando-se: melhoria nos salários dos professores por meio da “gratificação de difícil acesso” (ajuda de custo para o transporte), realização de concursos públicos para o preenchimento do quadro de profissionais, realização de eleições de diretores das escolas municipais, aprovação de um novo Estatuto do Magistério, criação do Conselho de Diretores, ampliação e reforma da rede física municipal, criação do Centro Permanente de Capacitação para o Magistério, implantação de Conselhos Escolares, entre outros.

Nesse período, ocorreu também a implantação da proposta do Bloco Único de Alfabetização (BUA), que englobava a alfabetização e a primeira série do ensino

¹² O Regime militar, instaurado em 1964, foi um período marcado por autoritarismo, supressão dos direitos constitucionais, perseguição policial e militar, pressão e tortura dos opositores e censura prévia aos meios de comunicação. Esse período termina, de acordo com alguns historiadores, em 1985 com a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República pelo Colégio Eleitoral.

¹³ Segundo Mundim (2002, p.17): “O clientelismo constitui-se em relações de favor e de apadrinhamento em detrimento do exercício dos direitos de cidadania e aparece, invariavelmente, associado ao autoritarismo.”

fundamental. Essa proposta eliminava a reprovação de uma série para outra, tentando minimizar os altos índices de fracasso escolar.

Em 1993, a Secretaria Municipal de Educação, para descentralizar suas ações e diminuir a distância existente entre o órgão gestor e as escolas, implantou cinco Núcleos Regionais de Ensino (atualmente Unidades Regionais de Ensino¹⁴), formados por professores de áreas, pedagogos e especialistas em Ensino Especial. Os Núcleos Regionais também foram criados para atender às necessidades regionais e, segundo Menezes (1994), foram e são “pontos de referência regionais para troca de experiências, planejamento coletivo e administração colegiada”, com o papel de “estimular, organizar e sistematizar a produção coletiva.”

Em 1998, ocorreu a implantação do Projeto Escola para o Século XXI, que propôs os ciclos de formação como forma de minimizar problemas, como a evasão e a repetência. Além da evasão e repetência, a Secretaria Municipal de Goiânia, de acordo com o Projeto (1998), enfrentava ainda os seguintes desafios: alunos com defasagem idade/série, alunos que não conseguiam se alfabetizar, falta de tempo para o professor se capacitar e planejar suas aulas, dificuldades no processo avaliativo, ausência de uma prática pedagógica voltada para as reais necessidades dos alunos, necessidade de acompanhamento sistemático pela SME/GO, alunos sem histórico escolar e com condições de estudos mais avançadas, alunos que possuíam desenvolvimento capaz de avanços extras aos sistemáticos. Segundo esse Projeto, as escolas deveriam ser organizadas de maneira flexível e deveriam estar voltadas para o sucesso e não para o fracasso dos educandos.

A seguir, como ocorreu a implantação do ciclo e como ele está atualmente estruturado.

¹⁴ U.R. E Central, U.R.E. Maria Thomé Neto, U.R.E. Brasil de Ramos Caiado, U.R.E. Maria Helena Bretãs, U.R.E. Jarbas Jayme.

2.3. O Ciclo de Desenvolvimento Humano

De acordo com o Projeto Escola para o Século XXI (SME, 1998), os educandos (crianças e adolescentes) seriam enturmados de acordo com as fases do seu desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência) e não de acordo com o nível de conhecimento atingido em cada série, como no sistema seriado. O Projeto Escola para Século XXI¹⁵ revogou a experiência do Bloco Único de Alfabetização e propôs a implantação de quatro ciclos, assim distribuídos: Ciclo I – alfabetização, primeira e segunda séries; Ciclo II – terceira e quarta séries; Ciclo III – quinta e sexta séries; e Ciclo IV – sétima e oitava séries.

O Projeto propôs também a implantação das Classes de Aceleração de Aprendizagem para crianças e jovens de 12 a 15 anos e com defasagem mínima de dois anos entre idade e série. De acordo com ele: “Esses alunos em defasagem idade/série sempre constituíram um ‘problema’ para a escola. Questões como discriminação, falta de interesse, indisciplina, agressividade, baixa ‘auto-estima’ são constantes na análise dos professores, sempre que se discute ou se avalia o fracasso escolar.” (SME, 1998, p.59) As Classes de Aceleração visavam à superação dessa defasagem e, por isso, possuíam um caráter emergencial e temporário: funcionariam, segundo o Projeto nos anos de 1998, 1999 e 2000. Porém, foram prorrogadas até 2003, quando foram suprimidas pela Resolução CME nº061 de 02 de julho daquele ano. As Classes de Aceleração encontravam-se inseridas dentro do Ciclo II, constituindo um projeto específico para atender aos alunos que apresentavam defasagem idade/série. Para o Projeto: “O fato desses alunos terem entre 12 e 15 anos faz com que tenham uma bagagem de vivência, habilidades e conhecimentos mais amplos que uma criança de 6 ou 8 anos, e se a escola souber aproveitar essa bagagem, o processo de construção das habilidades e conhecimentos disciplinares será mais acelerado.” (SME, 1998, p.60) Sendo

¹⁵ Aprovado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação nº266 de 29 de maio de 1998.

assim, os alunos das Classes de Aceleração podiam avançar para o ciclo seguinte desde que possuíssem condições de continuar seus estudos.

De acordo com Porciúncula (2002), o Projeto Escola para o século XXI foi implantado inicialmente em 39 escolas municipais, abrangendo 79 turmas e 17.375 alunos assim distribuídos: 1490 alunos nas turmas de aceleração, 7838 alunos no Ciclo I e 8047 no Ciclo II, nos períodos matutino e vespertino.

A implantação dos ciclos deveria ser gradativa e, inicialmente, ocorreria em quarenta escolas¹⁶. Todavia, em 1998, o Ciclo I foi implantado em todas as escolas que ofereciam as respectivas séries, porque, de acordo com o documento¹⁷ encaminhado ao Conselho Municipal de Educação, as escolas municipais já vivenciavam a proposta de Bloco Único de Alfabetização, que se aproximava dos princípios propostos para os ciclos, especificamente a aprovação automática nas primeiras séries.

Em 1999, o Ciclo II foi implantado em 39 escolas¹⁸, depois ampliado para mais onze escolas, totalizando, cinquenta escolas. Além da implantação, o Ciclo II passou por uma reestruturação que lhe acrescentou a quinta série. Segundo a Resolução nº017 do Conselho Municipal de Educação, de 19 de setembro de 2000, a reestruturação justificava-se no “estrangulamento” na quinta série, causado pelo tratamento compartimentalizado atribuído ao ensino nessa fase, o que ocasionava a necessidade de adaptação do aluno a vários professores. Essa nova organização, de acordo com a Resolução, permitiria ao aluno uma transição gradativa da relação com um único professor para um grupo de professores. E por causa dessa

¹⁶ Os documentos consultados não apresentam os critérios utilizados para seleção dessas quarenta escolas, mas Mundim (2002) apresenta os seguintes critérios : querer fazer parte do projeto, apresentar um alto índice de defasagem idade/série, localização e espaço físico.

¹⁷ Projeto Escola para o Século XXI: desenvolvimento e adequações. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2000.

¹⁸ Segundo Mundim (2002), uma escola foi retirada do Projeto por não possuir espaço físico adequado.

reestruturação, a criação de mais dois ciclos não era justificada. Sendo assim, o Projeto Escola para o Século XXI¹⁹ passou a ter, a partir de 1999, a seguinte organização:

Tabela 1- Caracterização do ciclo: fase de desenvolvimento e séries correspondentes

Ciclo	Fases de Desenvolvimento	Séries correspondentes
Ciclo I	Infância / 6, 7 e 8 anos e 11 meses	alfabetização, primeira e segunda séries
Ciclo II	Pré-adolescência / 9,10 e 11 anos e 11 meses	terceira, quarta e quinta séries
Ciclo III ²⁰	Adolescência / 12 a 15 anos ou mais	sexta, sétima e oitava séries

Fonte: Secretaria Municipal de Goiânia

De acordo com Figueiredo (2002, p.24): “Os Ciclos de Formação implicam a adoção de uma nova concepção de escola para o ensino fundamental na medida em que vêm a aprendizagem como um direito de todos, sem discriminação, e que possam atender sobretudo às camadas populares, garantindo-lhes o acesso e a permanência no decorrer de todo o Ensino Fundamental, propondo a organização dos educandos de acordo com suas fases de desenvolvimento.”

Em 2000, o Ciclo III foi implantado em nove escolas do Projeto Escola para o Século XXI. De acordo com a Resolução nº 017 do Conselho Municipal de Educação, de 19 de setembro de 2000, a implantação do Ciclo III deveria ocorrer de maneira progressiva e deveria respeitar a decisão das unidades escolares de aderirem ou não ao Projeto.

Além de apresentar uma nova organização escolar, o Projeto Escola para o Século XXI (1998) apresentou algumas propostas para a valorização e a capacitação dos profissionais da educação. Entre elas:

- a implementação do Centro de Estudos, Formação e Pesquisa em Educação (Cefpe);

¹⁹ A nova estrutura dos ciclos foi aprovada pela Resolução-CME N.09/2000.

²⁰ O Ciclo III foi implantado em 2000, nas unidades escolares participantes do Projeto Escola para o Século XXI.

- desenvolvimento de programas de capacitação, estudos e pesquisas;
- desenvolvimento de Programa de Formação da Universidade Federal de Goiás (UFG) para a realização de curso de graduação superior para professores que só detinham o nível médio;
- consolidação do Estatuto do Magistério Público Municipal e Planos de Cargos e Salários;
- incentivo à premiação de profissionais da educação.

Com a implantação dos ciclos, os critérios de modulação²¹ foram modificados: o Ciclo I, além do professor-referência, contou com a modulação do professor de Educação Física, e as escolas integrantes do Projeto, com a modulação de um professor de Artes. Já o Ciclo II contou com um coletivo de professores de diferentes áreas do conhecimento, além de um pedagogo²². Dessa forma, os profissionais foram modulados na proporção de 1,5 professores por turma, ou seja, para três turmas eram cinco os professores, para cada seis turmas, nove, e assim sucessivamente. O Ciclo III contou com um coletivo de, no mínimo, oito professores, um de cada componente curricular, e também obedeceu à proporção de 1,5 professor por turma, podendo a escola optar por um pedagogo a partir de oito professores.

O currículo foi reformulado baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando a interdisciplinaridade. De acordo com o Projeto, deveria fazer parte de um projeto mais amplo e sem ficar preso aos componentes curriculares, ementa e carga horária. As diversas disciplinas deveriam se relacionar de forma harmônica e o trabalho desenvolvido com base em quatro projetos: os Temáticos, de Ação Pedagógica, de Apoio Didático e de Avaliação.

O Projeto Temático constituiu-se dos subtemas dos ciclos I e II e dos conteúdos de cada área do conhecimento. O Projeto de Ação Pedagógica apresentou os princípios e as

²¹ Termo utilizado para designar a lotação de profissionais na rede municipal.

²² Após a modulação dos profissionais de área, a escola, de acordo com as Diretrizes para Organização Escolar (2003), deve completar o seu quadro funcional com pedagogos.

diretrizes básicas necessárias ao desenvolvimento das atividades pedagógicas: pesquisa (superar a prática da repetição, orientar o aluno na construção do conhecimento), ludismo (tornar eficaz a ação docente e o ato de aprender mais prazeroso), organização do trabalho individual e coletivo (permitir a interação e a construção coletiva do conhecimento), qualidade e dialética (atitudes de ação-reflexão-ação transformadoras das práticas educacionais).

O Projeto de Apoio Didático apontou para a importância dos recursos didáticos para um ensino mais ativo e apresentou os seguintes recursos: livros paradidáticos, literatura infanto-juvenil (histórias, fábulas, contos, poemas, trava-línguas, ditados populares), dicionários, coleção de mapas, cartazes e murais, revistas, jornais locais e escolares, matérias-primas, como: areia, barro, pigmentos naturais, tintas, tecidos, papéis, alimentos etc, materiais de publicidade e de propaganda das instituições, serviços públicos de empresas comerciais etc, programas de computador: tratamento de textos, bancos de dados, programas didáticos nas diferentes áreas de conhecimento e experiências, bibliotecas com acervo de atualização pedagógica para o corpo docente, videoteca, coleção de CDs variados, criação de condições materiais e pedagógicas para atividades extra-classes, como: visitas a museus, planetário, jardim botânico, zoológico, aterro sanitário, entre outros recursos.

De acordo com o Projeto de Avaliação, a avaliação possuiria papel central na proposta e deveria orientar todo o processo educativo, rompendo com a concepção centrada nos resultados. Com a reformulação curricular, os princípios e instrumentos da avaliação também sofreram modificações, passando a detectar tanto o processo de aprendizagem quanto o do ensino. A reprovação dentro do Ciclo foi eliminada e os alunos podiam avançar dentro dos ciclos ou de um para outro. Os que não alcançassem os objetivos propostos poderiam permanecer na mesma etapa até a superação de suas dificuldades. A avaliação do Projeto Escola para o Século XXI, baseada na experiência da Escola Plural de Belo

Horizonte, apresentou as seguintes características: *contínua* – porque levantava o desenvolvimento do aluno através dos avanços, dificuldades e possibilidades; *dinâmica* – utilizava diferentes instrumentos e incluía a participação de alunos, professores e outros profissionais da educação; e *investigativa* - levantava dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferecia subsídios para os profissionais refletirem sobre sua prática pedagógica. De acordo com o Projeto, os procedimentos avaliativos deveriam ser diversificados: observação, registros, provas, debates, painéis de trabalhos, etc.

No início de 2001, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (2002), 143 escolas municipais trabalhavam com o Ciclo I, e dentre elas, 116, com a organização seriada da terceira série em diante. Do total, 47 trabalhavam com o Ciclo II e somente em treze escolas o Ciclo III estava funcionando. Dada essa diversidade, a SME buscou unificar a rede municipal de educação para acabar com as diferenças. Determinou que todas as unidades educacionais fossem reestruturadas e organizadas em ciclos de formação, da seguinte forma: em 2002, organização do Ciclo I em todas as unidades educacionais que atendiam a educandos na faixa etária dos seis aos oito anos e implantação do Ciclo II nas unidades educacionais que atendiam a educandos na faixa etária dos nove aos onze anos; em 2003, implantação do Ciclo III nas unidades educacionais que atendiam a educandos na faixa etária dos doze aos quatorze anos.

Para a SME (2002), a organização por ciclos possibilitava e possibilita uma prática educativa voltada para a formação integral do ser humano. Além disso, o educando torna-se centro do processo educativo, que passa a ter atenção e respeito às diferentes fases de desenvolvimento humano.

Segundo a Resolução nº 061 do Conselho Municipal de Educação, de 02 de junho de 2003, as alterações realizadas no Projeto Escola para o Século XXI, hoje vigente, são as seguintes:

- o coletivo de professores do Ciclo I deve ser formado por: um pedagogo-referência; um professor de Educação Física e um dinamizador-pedagogo para cada quatro turmas;
- o professor coordenador (termo utilizado para substituir coordenador pedagógico) deve ser eleito por seus pares e seu mandato deve ser de, no mínimo, um ano. Cada escola municipal tem direito a um professor coordenador por ciclo;
- com o aumento do quantitativo de professores por sala, os professores podem contar com quatro horas semanais de estudo, além do planejamento semanal, que continua sendo feito pelo coletivo de professores;
- em relação à progressão do aluno, as classes de aceleração da aprendizagem ficaram extintas e a retenção do aluno de um Ciclo para outro e entre as etapas desses também, o que caracteriza a progressão continuada²³. A matrícula inicial deve continuar sendo feita de acordo com a faixa etária, exceto para adolescentes de 12,13 e 14 anos não alfabetizados, que devem ser matriculados no Ciclo II;
- os instrumentos de avaliação devem ser aprimorados e os registros de avaliação passam a ser trimestrais (e não mais bimestrais). O termo Conselho de Classe ficou substituído por Conselho de Ciclo.

A proposta conserva algumas características do Projeto original, como: manutenção do agrupamento por idade; previsão de tempo específico para o estudo coletivo dos professores; manutenção da Base Curricular e das Diretrizes Curriculares aprovadas pela Resolução- CME N.017/2000.

A seguir serão apresentadas as Diretrizes Curriculares referentes ao Ciclo I, foco desta pesquisa.

²³ A progressão continuada exige mudanças significativas no tempo, no conteúdo e na avaliação escolar, de forma que ocorra um novo ordenamento das práticas escolares centradas na aprendizagem de todos. Já na promoção automática, não há mudanças significativas em relação ao tempo, conteúdo e avaliação escolar. De acordo com Jacomini (2004), ocorre a promoção do aluno para o ano seguinte, sem necessariamente ter ocorrido uma progressão na aprendizagem..

2.4. Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001/2004

As diretrizes apresentam alguns princípios para os fazeres na educação, buscando uma escola de qualidade, que respeite as diversidades culturais, sociais, étnicas e individuais dos educandos.

De acordo com as Diretrizes (SME, 2000, p.10):

Na perspectiva de construir um desenvolvimento integral do educando/a, o currículo não deve apresentar uma concepção autoritária de que existe conhecimento absoluto e neutro, independente do contexto onde o processo educativo acontece; nem, por outro lado, desprezar a importância dos conhecimentos científicos. Repensar os conteúdos escolares não significa também abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas temas atuais – é preciso ressignificar os conteúdos.

Buscando a ressignificação da escola e do trabalho pedagógico, as Diretrizes Curriculares (2000) apresentam os seguintes princípios (adaptados, p.11):

- contribuir para que os educandos façam uma leitura crítica da realidade, além de solucionarem problemas propostos;
- estimular a coletividade, a solidariedade, a consciência social e a cooperação por meio de ações, atividades e situações metodológicas e didáticas;
- possibilitar uma relação de troca em que os educandos interajam entre si, com os outros e com o educador;
- entender o educador como mediador do processo ensino-aprendizagem;
- incluir temas transversais (pluralidade cultural, ética, saúde, sexualidade, meio ambiente) nas atividades realizadas pela escola;
- construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da escola;
- compreender na ação pedagógica: o espírito investigativo, o caráter lúdico, a produção individual e coletiva;

- tratar interdisciplinarmente os conteúdos.

Além desses princípios, apresentam os mesmos objetivos gerais do Ensino Fundamental apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁴. (Ver Anexo 4). As Diretrizes apresentam também orientações para todas as escolas do Ensino Fundamental referentes aos profissionais que atuam nas escolas municipais. (Ver anexo 5).

Como as fichas de avaliação a serem analisadas nesta pesquisa referem-se aos anos de 2001, 2002 e 2003, serão apresentadas as diretrizes organizadas pela SME referentes a esses anos, denominadas Diretrizes para Organização do Ano Letivo. Tais diretrizes são elaboradas anualmente, mas em função de não haver tido mudanças em muitas das informações referentes à organização da escola, serão apresentadas aqui aquelas comuns aos anos citados.

2.4.1. Diretrizes para a Organização do Ano Letivo

As diretrizes são norteadores das medidas organizativas que buscam resgatar a qualidade do ensino público²⁵. Não se detêm aos aspectos pedagógicos, porém os influenciam. Procuram respeitar os espaços das unidades escolares, possibilitando-as exercerem sua autonomia em diferentes aspectos, como: elaboração do calendário, organização das atividades, entre outros. Em relação ao calendário, a SME estabelece o início e o término do ano letivo, a fim de garantir o cumprimento dos 200 dias letivos, além de dar uniformidade ao funcionamento da Rede Municipal de Ensino. Respeitados esses aspectos, a escola tem autonomia para elaborar seu calendário escolar e distribuir suas atividades de acordo com a decisão do corpo docente e diretivo.

²⁴ Os objetivos foram obtidos no site: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro01.pdf> <acessado em 25/03/2004>

²⁵ Secretaria Municipal de Educação (2001). Diretrizes para Organização do Ano Letivo. Goiânia/GO.

Em 2002, segundo as diretrizes²⁶, o desafio da Secretaria Municipal de Educação foi viabilizar uma gestão e uma prática escolar que possibilitassem a real participação da comunidade e a centralidade do educando. As discussões e ações da Secretaria foram norteadas por três pressupostos: melhoria da qualidade social da educação, gestão democrática e valorização do profissional educador. No início desse ano, ocorreu a I Jornada Pedagógica, como proposta de formação continuada. A Jornada tinha como tema “A formação humana em construção: práticas, princípios e concepções”. Ocorreu em janeiro de 2002, promovendo discussões entre os profissionais da Rede Municipal de Educação.

As orientações²⁷ para a organização do ano letivo de 2003 procuraram também viabilizar uma gestão democrática nos mesmos termos da de 2002 e a sua organização esteve baseada também nos pressupostos anteriores acrescentados da orientação sobre ajustes necessários a partir do funcionamento dos ciclos ao longo do ano de 2002.

A seguir, as diretrizes formuladas para cada etapa do Ensino Fundamental nas unidades escolares²⁸, para os anos de 2001, 2002 e 2003.

Pré-escola

As crianças de cinco anos completos ou a completar até 31 de março deveriam ser matriculadas na Pré-Escola. As turmas deveriam funcionar com o mínimo de 20 e o máximo de 25 crianças. Um Professor-Referência (PE-I ou PE-II)²⁹ seria modulado para cada turma, com carga horária de 30 horas/aula semanal (4h e 15 min/dia)

Ciclo I (Infância de 6 a 8 anos)

Seriam matriculadas no Ciclo I as crianças com seis anos completos ou a completar até 31 de março de 2001 e modulado um Professor-Referência para cada turma, com 33 horas/aula. Se a escola possuísse até quatro turmas por turno, seria modulado um

²⁶ Secretaria Municipal de Educação (2002). Diretrizes para Organização do Ano Letivo. Goiânia/GO.

²⁷ Secretaria Municipal de Educação (2003). Diretrizes para Organização do Ano Letivo. Goiânia/GO

²⁸ Não serão apresentadas as diretrizes elaboradas para o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) por ser uma instituição à parte.

²⁹ PE-I refere-se àqueles professores com Magistério e PE- II refere-se àqueles com Pedagogia.

professor de Ed. Física, com 20 h/a (três períodos), para atender a um turno, ou um de 33 horas/aula para atender aos dois turnos (cinco períodos). No caso de cinco a nove turmas por turno, seria modulado um professor com 33 h/a para trabalhar integralmente os cinco períodos. Escolas com dez ou mais turmas por turno modulariam dois professores de Ed. Física com 33 h/a para trabalhar cinco períodos integrais.³⁰ De acordo com as Diretrizes, as turmas de Ciclo I deveriam ter no mínimo 25 e no máximo 35 alunos.

A partir de 2002, além do Professor-Referência e do professor de ed. Física, as escolas contaram também com o Professor Dinamizador³¹ (PE I ou PE II), de acordo com o quantitativo de turmas. Até quatro turmas, um Professor Dinamizador; de cinco a oito turmas, dois Professores Dinamizadores; e de nove a doze turmas, três Professores Dinamizadores.

Ciclo II (Pré-Adolescência de 9 a 11 anos)

No Ciclo II, as turmas deveriam ter no mínimo 25 e no máximo 35 alunos. As Diretrizes estabeleceram um coletivo de professores com carga horária de 33 h/a cada um, considerando a proporção de 1,5 profissionais. Dessa forma, na escola com cinco turmas, foram modulados oito profissionais; seis turmas, nove profissionais; e assim por diante. A modulação dos profissionais teve os seguintes critérios:

- Escolas com até nove turmas:
 - a) Áreas afins – quatro profissionais, sendo:
 - dois profissionais da área de Expressão (Língua Portuguesa, Ed. Física e Arte);
 - um profissional da área de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas ou da área de Pensamento Lógico-Matemático;
 - um profissional da área de Ciências Sócio-Históricas e Culturais (Geografia e História).

³⁰ As escolas organizadas em Ciclos de Formação podiam contar no seu quadro de profissionais com um professor de Artes modulado da mesma forma que o professor de Ed. Física.

³¹ Nenhum documento consultado especifica o papel do professor dinamizador.

b) Complemento Curricular – Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol – um profissional;

c) Pedagogos – após modulados os profissionais de área, a escola deveria completar o seu quadro funcional com pedagogos, respeitando a proporcionalidade em relação ao número de turmas.

Ciclo III (Adolescência de 12 a 14 anos)

Para a abertura do Ciclo III, seria necessário o mínimo de quatro turmas. As turmas deveriam ter de vinte a quarenta alunos. A escola definia o coletivo, garantindo pelo menos um profissional de cada componente curricular e um pedagogo com 33 h/a trabalhando todos os dias da semana.³²

As diretrizes apresentaram também os critérios de substituição de professores³³. Os critérios de substituição foram: até quatorze dias, permitida ao professor da Rede Municipal de Ensino; e a partir de quinze dias, substituição feita por professor vinculado ou, na ausência deste, professor com habilitação específica (se a carga horária era superior a quatorze aulas).

De acordo com as Diretrizes, as escolas de educação fundamental deveriam funcionar no turno matutino, das 07h às 11h e 20min, e, no turno vespertino, das 13 h às 17h e 20 min.

³² A tabela com o coletivo de profissionais atuantes no ciclo III está apresentada no anexo 6.

³³ A substituição do Professor é prevista pelo artigo 16 (Lei Complementar nº091, de 26/06/2000 – Estatuto do Magistério) para qualquer período de afastamento.

III - O CAMINHO PERCORRIDO NA INVESTIGAÇÃO

3.1 O início da pesquisa: os primeiros contatos

Inicialmente, buscou-se a autorização da Secretaria Municipal de Educação. A pesquisadora entrou em contato com a Chefe de Gabinete da Secretaria, a quem explicou os objetivos da pesquisa e solicitou autorização para sua realização. Além da autorização, foi solicitada permissão para o acesso aos dados³⁴ da Secretaria Municipal de Educação.

A SME/GO implantou, em 1993, cinco Unidades Regionais, mediadoras das escolas do município de Goiânia com a Secretaria. Para a escolha da Unidade Regional, foi realizado um sorteio e a sorteada foi a U.R.E Maria Thomé Neto, responsável, em 2003, por 51 escolas, atendendo a um total de 983 alunos na Ed. Infantil (Pré-Escola) e 11.733 alunos nos Ciclos I, II e III.

No contato com a diretora da Unidade, de novo foram explicados os objetivos da pesquisa e conseguida a sua autorização. Solicitou-se, depois, a indicação de duas escolas quaisquer pertencentes àquela Unidade. As indicadas foram uma no setor Jardim Atlântico e outra no setor Jardim América. Por contato telefônico, a escola do Jardim Atlântico marcou primeiro a visita da pesquisadora, e foi a escolhida.

No dia de visita marcado, a pesquisadora conversou com a professora coordenadora, mas não pôde ter acesso às fichas de avaliação, sob alegação de que a diretora não estava presente e não havia autorizado a realização da pesquisa, apesar de ter sido ela quem marcou o dia e o horário da visita. No dia seguinte, por telefone, a diretora explicou que não poderia liberar todas as fichas e que escolheria cinco delas para serem fotocopiadas. Diante disso, a pesquisadora agradeceu e explicou que cinco fichas compunham uma

³⁴ Esses dados são referentes ao número de escolas, de alunos, de professores, entre outros

quantidade muito pequena para representar a realidade da escola e da rede municipal de ensino.

Entrou em contato então com a escola do Jardim América e marcou sua conversa com a diretora. No dia marcado, explicou à diretora como seria realizada a pesquisa e obteve a sua autorização para retirar as fichas de avaliação a serem ser fotocopiadas.

3.2 A Escola

O Jardim América, setor onde a escola está localizada, é um dos maiores bairros residenciais de Goiânia, com uma população estimada em 200.000 habitantes, a maioria pertencente à classe média (B e C). O bairro possui escolas (particulares, estaduais e municipais), hospitais (públicos e particulares), supermercados, igrejas, clubes e pequenas indústrias, além do comércio local.

A escola foi construída em 1981, pelo então prefeito Índio do Brasil Artiaga (1979/1982) e atende aos alunos do bairro, além de alunos dos bairros adjacentes. A maioria dos professores mora no mesmo bairro da escola. Possui oito salas de aulas, parque infantil, espaço não coberto para prática de Educação Física, uma cozinha, um laboratório de informática, diretoria, secretaria, almoxarifado, sala de coordenação pedagógica, uma sala de apoio, depósito para merenda escolar, sala de professores, dois banheiros de funcionários, banheiros masculino e feminino para os alunos, além de uma horta em preparação.³⁵

No período matutino, a aula inicia-se às sete horas e termina às onze horas e vinte minutos. No período vespertino, inicia às treze horas e termina às dezessete horas e vinte minutos. Às sextas-feiras, termina às nove horas e trinta minutos (período matutino) e às quinze horas e trinta minutos (período vespertino), pois nesse dia, ocorre o planejamento dos professores, que envolve também coordenação e direção. Nesses encontros, a coordenadora

³⁵ Essas informações foram obtidas por meio de entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica e do Projeto Político Pedagógico (2004) da escola.

primeiro faz uma oração, seguida de alguns informes da Secretaria ou da Unidade Regional. Depois, as professoras se reúnem para trocar experiências e planejar as atividades da semana seguinte.

Nessa escola, o Ciclo I foi implantado em 1998 e foram mantidas as terceira e quarta séries até 2002, quando da implantação do Ciclo II. O Ciclo I, as turmas seriadas, assim como a Pré-escola funcionavam nos dois períodos. Em 2002, o Ciclo I ficou limitado ao período vespertino e o Ciclo II, ao período matutino. As turmas de Pré-escola continuaram pela manhã e pela tarde. Diante da necessidade dos pais de colocarem os filhos estudando na mesma escola, professores, coordenadora e diretora assinaram um documento perante a Secretaria solicitando que os dois ciclos vigorassem nos dois períodos, o que aconteceu em 2004. No período noturno, a escola abriga turmas do Programa de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos – EAJA (primeira à quarta séries).

No início do ano, os professores realizam uma avaliação diagnóstica para o levantamento do que os alunos aprenderam até aquele momento e de quais são as suas dificuldades. Os alunos que apresentam “dificuldades de aprendizagem” ou que não atingiram os objetivos propostos pela etapa anterior são agrupados, e um grupo de professores trabalha com eles. Além disso, aos sábados, os estagiários³⁶ da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG)³⁷ realizam um trabalho de reforço com esses alunos.

No caso do Ciclo I, a avaliação é realizada da seguinte forma: o Professor - Referência faz um rascunho sobre os alunos, que passa depois para o Professor Dinamizador e o Professor de educação física, que completam a avaliação. Às vezes, esses professores aproveitam o momento de planejamento para discutir a avaliação realizada: os pontos de que

³⁶ Esses estagiários são alunos universitários contemplados com a Bolsa Universitária oferecida pelo Estado de Goiás. Em troca da bolsa, eles têm de prestar serviços em locais definidos pelo programa, com carga horária de oito a vinte horas semanais. Muitas escolas municipais recebem esses estagiários para que eles desenvolvam alguma atividade com os alunos e/ou demais profissionais da escola.

³⁷ A Organização das Voluntárias de Goiás foi fundada em 30 de outubro de 1947 e está voltada para uma atuação mais efetiva na área social. Desde sua criação, é de responsabilidade da primeira dama do Estado. Para maiores informações: www.ovg.org.br

discordam, o que acrescentar etc. A coordenadora verifica se o registro dos rascunhos está de acordo com a proposta da Secretaria Municipal de Educação³⁸, pois alguns termos não podem ser usados. Depois que a coordenadora lê os rascunhos e se informa sobre os alunos, ela os devolve para os professores, que os dividem em partes iguais para transcrevê-los. Dessa forma, a atividade não sobrecarrega apenas um professor.

De acordo com o Censo Escolar 2001³⁹, a escola possuía cinco professores atuando na Pré-Escola, quinze atuando no Ciclo I, terceira e quarta séries e oito professores atuando na Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos (EAJA). Dos profissionais da Pré-Escola, Ciclo I, 3^a. e 4^a. séries, apenas dois não possuíam curso superior. Segundo as informações declaradas no Censo Escolar 2002, a escola contava com três professores na Pré-Escola (todos com curso superior) e 26 no Ensino Fundamental (Ciclo I e Ciclo II) e EAJA, totalizando 29 professores. Desses, três não possuíam curso superior. Os dados referentes a 2003 não foram encontrados no endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), porém, segundo informações obtidas na secretaria da escola, não houve modificações no quadro dos professores.

O número de alunos matriculados⁴⁰ na escola, durante os três anos contemplados pela pesquisa, encontram-se distribuídos na tabela 2:

Tabela 2- Número de alunos matriculados

	2001	2002	2003
Pré-escola	74	44	131
Ciclo I	228	191	239
Ciclo II ⁴¹	120	175	195
Total	422	410	565

Fonte: Secretaria da Escola

³⁸ Ver anexo 8.

³⁹ As informações sobre o Censo Escolar podem ser obtidas através do seguinte endereço: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/ExibirDadosEscolaAction.do?ec=52036650&submit=%3E%3E+ENVIA> [acessado no dia 20/02/2003]

⁴⁰ Não foram apresentados os números de alunos matriculados no EAJA, porque esse universo não faz parte da pesquisa.

⁴¹ Em 2001, o Ciclo II ainda não havia sido implantado. Porém, para facilitar a construção da tabela, terceira e quarta séries ficaram agrupadas juntas e receberam a denominação de Ciclo II.

Segundo a diretora da escola, em 2002, diminuiu o número de alunos devido à reorganização escolar, visto que o Ciclo II foi implantado naquele ano. Houve a necessidade de mais salas de aula e, a escola passou a dispor de apenas dois agrupamentos de pré-escola. Em 2003, a escola passou a oferecer o Ciclo I no período vespertino e o Ciclo II no período matutino, voltando então a contar com quatro agrupamentos de pré-escola (dois em cada período), o que, de acordo com a diretora, explica o aumento no número de alunos matriculados.

Em 2004, segundo informações obtidas na secretaria, a escola possuía 57 funcionários entre professores e administrativos⁴² e as matrículas encontravam-se assim distribuídas:

Tabela 3 - Número de matrículas em 2004

Pré-Escola	Ciclo I	Ciclo II	Total
76	246	175	497

Fonte: Secretaria da Escola

Novamente, diminuiu o número de alunos matriculados na pré-escola, que passou a oferecer o Ciclo I e o Ciclo II nos dois períodos e por isso passou a dispor de apenas dois agrupamentos.

3.3. Procedimentos adotados para a análise das fichas de avaliação

Ao se definir o problema da pesquisa como sendo investigar o **discurso pedagógico presente nas fichas de avaliação de alunos do Ciclo I**, optou-se pela análise de documentos. De acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1993), documento é “qualquer base de conhecimento, fixada materialmente e disposta de maneira que se possa utilizar para consulta, estudo, prova, etc.” Para Philips (apud Ludke, M. e André,

⁴² São doze professores no período matutino, onze no vespertino e sete no noturno. Os funcionários administrativos são: merendeira, auxiliar de limpeza, auxiliar de secretaria, auxiliar de biblioteca e porteiro-servente.

M. 1986, p.38), os documentos são “... quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.”

Os documentos podem ser escritos ou visuais e referem-se a uma ampla gama de registros: “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares.” (Ludke, M. e André, M. 1986, p.38)

Segundo Valles (1997), a riqueza dos documentos para a investigação qualitativa é mais importante que sua classificação. De acordo com o autor, o uso de documentos tem como vantagens: o baixo custo; o fato de que constituem uma fonte rica e estável; podendo ser consultados várias vezes; a sua exclusividade (alguns documentos possuem caráter único); e a historicidade, pois os documentos, se arquivados, permanecem no tempo e são fontes de informações sobre o contexto em que surgiram.

Segundo Bogdan (1994), os registros sobre estudantes incluem relatórios psicológicos, registros de todos os testes, registros de frequência às aulas, comentários ocasionais dos professores e informações acerca de outras escolas frequentadas. São registros importantes, pois podem seguir os estudantes durante toda a sua carreira escolar. Além disso, as informações contidas nesses registros representam perspectivas sobre o aluno. De acordo com o autor: “os investigadores qualitativos, na sua maioria, não tomam os registros sobre os estudantes por aquilo que eles dizem acerca das crianças, mas sim pelo que revelam acerca das pessoas que fazem esse registro.” (1994, p.182) Sendo assim, a opção pela análise documental deve-se ao fato de a pesquisa poder investigar como os professores produzem/cristalizam “dificuldades” e “possibilidades” de aprendizagem de seus alunos por meio dos registros de avaliação, os indicadores de sucesso e fracasso escolar.

A análise do discurso foi o procedimento metodológico utilizado para a compreensão e a interpretação das informações obtidas. De acordo com Rocha-Coutinho

(1998), analisar um discurso não é uma tarefa simples, visto que é sobretudo uma atividade interpretativa. Sendo assim, fornece uma interpretação dentre várias possíveis: “todo texto é plurivocal, aberto a várias leituras e a várias construções. (Rainbow e Sullivan, apud Rocha-Coutinho, 1998, p. 328). As várias interpretações dependem do conhecimento que o leitor possui e do contexto social em que se encontra. O autor não controla o sentido que o leitor atribui ao texto, porém, via discurso, ambos produzem e expressam a ideologia característica e o momento histórico em que se inserem. Apesar disso, no caso do discurso pedagógico presente nas fichas de avaliação, esse é tomado como “verdade” e influencia a relação dos professores, outros profissionais da escola e também dos pais e colegas com os alunos que fracassam ou que apresentam sucesso escolar. Dado o lugar de poder de quem os produz, assume importância nas trajetórias escolares na medida em que instituem práticas pedagógicas e produzem os sujeitos a quem essas se destinam.

3.4. A coleta das informações

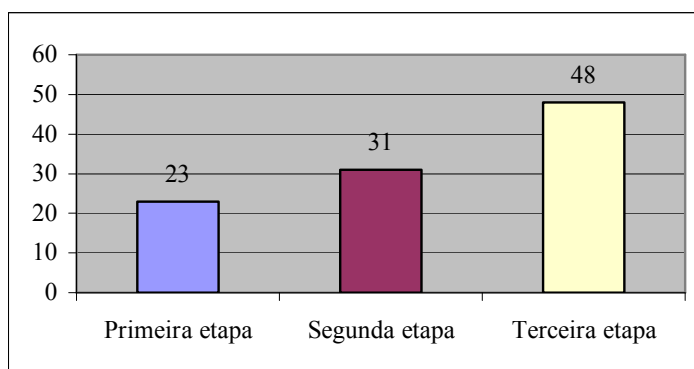
Em dia combinado, a pesquisadora foi à escola para separar e buscar as fichas que iriam fazer parte da pesquisa. Inicialmente, seriam coletadas somente àquelas fichas referentes aos alunos que estudaram na escola durante todo o Ciclo I, sendo descartadas as fichas dos alunos que estudaram uma etapa do Ciclo em outra escola, bem como daqueles que solicitaram transferência durante o Ciclo. Porém, ao separar as fichas de avaliação, a pesquisadora observou que o número de alunos que estudou todo o Ciclo I na escola era pequeno. Assim, as outras fichas não foram descartadas. A pesquisadora foi à escola três vezes para separar e buscar as fichas para serem fotocopiadas e, em todas as ocasiões, contou com a ajuda de uma auxiliar da secretaria para separar o material. Essas fichas foram fotocopiadas e devolvidas sempre no dia em que eram retiradas.

Além do contato realizado com a diretora, entrevistou-se também a Coordenadora, para obtenção de mais informações sobre o funcionamento da escola. A conversa foi gravada com a devida autorização da interlocutora e o auxílio de um aparelho gravador Sony (cassete *recorder*) e fita cassete Sony de 60 minutos, e imediatamente transcrita.

3.5 Tratamento das informações

Foram coletadas 102 fichas de avaliação distribuídas de acordo com a figura 1:

Figura 2 - Distribuição das fichas por etapa do Ciclo I



A tabela 4 apresenta a distribuição das fichas, em cada etapa, de acordo com o gênero do aluno:

Tabela 4- Distribuição dos alunos segundo o gênero

Primeira Etapa	Segunda etapa	Terceira etapa
Meninos - 12	Meninos - 18	Meninos - 28
Meninas - 11	Meninas - 13	Meninas - 20

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Após a coleta das fichas, foi feita a análise dos aspectos referentes à forma: como estavam organizadas, a ordem nos assuntos ali apresentados, paragrafação, verbos, adjetivos, advérbios utilizados.

Depois dessa análise formal, iniciou-se a organização das informações, realizada por meio da construção de uma tabela⁴³ para cada agrupamento do Ciclo I. Essa tabela apresenta os mesmos aspectos contemplados no Quadro Orientador para Registro do Desenvolvimento Integral do Educando⁴⁴ (SME,2003): socialização/interação nos grupos; participação/envolvimento e iniciativas; aspecto cognitivo; responsabilidades/cooperação e aspectos de suas potencialidades/talentos/dimensões a serem exploradas. Além desses aspectos, foram acrescentados: aspecto motor; observações e rendimento. Tanto os aspectos contemplados pelo Quadro Orientador⁴⁵ quanto os acrescentados às tabelas serviram para a construção das unidades temáticas utilizadas para a análise dos dados.

Após a organização dos dados, teve início o processo de leitura e releitura das fichas “até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo”. (Michelat apud Ludke,M. e André, M. 1986, p.48). Essas leituras e releituras possibilitaram que os aspectos contemplados no Quadro Orientador servissem como unidades temáticas para a análise das fichas. Além disso, após várias leituras, percebeu-se que algumas unidades deveriam ser subdivididas e outras acrescentadas, de modo a contemplar a riqueza de elementos que as fichas apresentavam.

A elaboração das unidades temáticas obedeceu aos seguintes critérios, de acordo com indicações de Olabuenága, J. e Ispizua, M.(1989, p.197): foram exaustivas, de forma a que nenhum dado ficasse excluído das unidades estabelecidas; foram mutuamente excludentes, de forma a que nenhum dado pudesse ser incluído em mais de uma categoria; foram significativas, isto é, possuíram capacidade descritiva e significativa suficientes; foram claras e necessariamente consistentes consigo mesmas.

⁴³ Uma tabela elaborada a partir das fichas de avaliação encontra-se no anexo 7

⁴⁴ Esse documento foi distribuído no início do ano letivo de 2003 para orientar os professores em relação ao registro da avaliação dos alunos. Encontra-se no anexo 8.

⁴⁵ Apesar de algumas fichas de avaliação analisadas serem dos anos de 2001 e 2002, pôde-se verificar que os aspectos nelas presentes eram os mesmos propostos pelo documento enviado pela Secretaria Municipal de Educação em 2003, o que sugere que esse documento foi montado a partir do que já vinha sendo feito.

Desse modo, foram delimitadas as seguintes unidades temáticas de análise.

- ***Socialização/Interação nos grupos*** – aspecto que identifica “a(s) forma(s), o(s) momento(s) em que o(a) educando(a) interage no espaço educativo (sala, ginásio, quadra, pátio, corredores, passeios e outras vivências). Refere-se à socialização que o(a) educando(a) consegue exprimir através de suas ações e relações com respeito e limites junto a colegas, professores, coordenadores e funcionários em geral”. (SME, 2003)

- ***Participação/Envolvimento e Iniciativas*** - “observa-se a participação e iniciativas para o aprender, a autoconfiança nas tentativas, a criatividade para produzir formas alternativas de solução de problemas, sua adesão às propostas de atividades, se reconhece os objetivos propostos e sua capacidade de argumentar sobre suas idéias.” (SME, 2003)

- ***Aspecto cognitivo*** – referencia a “ proposta curricular da escola, projetos e a listagem dos objetivos a serem trabalhados com a turma durante o período. Fazem parte desses referenciais: o processo de construção do seu próprio texto; a relação entre o conhecimento apreendido na escola e o cotidiano vivido; capacidade de formular questões acerca do objeto de conhecimento; capacidade de construir novos sentido/significados a partir das informações trabalhadas; capacidade de organizar sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas, desenhadas, etc.” (SME,2003)

- ***Responsabilidade e cooperação*** - “considera-se que (o) educando (a) possui um conjunto de responsabilidades junto ao coletivo dos seus pares da sala, da escola e dos educadores. Pensa-se também que a forma como suas ações, palavras e julgamentos são encaminhados revela suas intenções, desejos, expectativas diante do processo educativo e sua capacidade de ajudar a construir as aprendizagens de seus pares.” (SME, 2003)

- ***Potencialidades, talentos e dimensões a serem exploradas*** - “Nesse aspecto considera-se que o processo como se aprende não é único, que existem metodologias e ambientes diversificados, assim como a participação efetiva dos sujeitos na construção das

aprendizagens. Com isso, considera-se que junto à(s) dificuldade(s) há também dimensões potenciais a serem exploradas para facilitar a apreensão dos saberes não compreendidos nas situações ‘cotidianas’. Considera-se apreensão das dimensões: o teatro, a dança, expressão e linguagem corporal, a música, as composições artísticas, as dimensões da formação estética, do sensível.” (SME, 2003)

Conforme afirmado, além dos aspectos contemplados pelo Quadro Orientador (SME, 2003), outras unidades temáticas foram acrescentadas:

- **Aspecto Motor** – desempenho do(a) aluno(a) nas atividades propostas na disciplina de Educação Física;
- **Rendimento** – classificação do desempenho do (a) aluno, realizado pelo professor;
- **Observações** – comentários do professor sobre o(a) aluno(a) e que não se enquadram nas unidades temáticas anteriores.

As análises das fichas de avaliação foram feitas em dois momentos: análise dos aspectos formais e do conteúdo.

Em relação aos aspectos formais, a análise será apresentada por turma, de modo a dar visibilidade às possíveis diferenças entre os(as) professores(as) no que se refere ao preenchimento das fichas. Em relação ao conteúdo, os resultados serão apresentados de maneira geral, visto que não foram encontradas diferenças significativas nos discursos que justificassem uma análise diferenciada para cada agrupamento.

IV - RESULTADOS

4.1 As Fichas de avaliação: o que as formas nos informam

As fichas de avaliação foram escritas pelas Professoras⁴⁶ do Ciclo I: Referência, Educação Física e, a partir de 2002, Dinamizadora, totalizando dez professoras.⁴⁷

Num primeiro momento, foi analisado o aspecto formal das fichas, ou seja, se havia ordem nos assuntos apresentados, paragrafação, verbos, adjetivos e advérbios utilizados, entre outros aspectos, como veremos a seguir.

Agrupamento Laranja⁴⁸

Na elaboração das fichas, a professora utiliza frases declarativas. De acordo com Gregorim (1997), a frase é a unidade mínima do discurso, contém uma ou várias palavras e possui sentido completo. A frase declarativa, segundo o autor, encerra um enunciado afirmativo ou negativo. Como exemplo retirado de uma das fichas analisadas: *Este bimestre o aluno apresentou crescimento significativo no processo ensino-aprendizagem.*

Os verbos nas fichas do agrupamento laranja encontram-se na terceira pessoa do singular e no presente do indicativo. O parágrafo é formado por períodos simples⁴⁹, curtos, conforme o exemplo: *“Realiza as atividades com independência. Procura resolver problemas e conflitos. Apresenta hábitos de higiene pessoal e ambiental.”*

No primeiro bimestre, a avaliação é registrada em dois parágrafos. O primeiro refere-se ao desempenho geral do aluno e a mesma seqüência pode ser observada em todas as fichas analisadas: inicialmente, apresenta-se o comportamento do aluno no que se refere à socialização, hábitos de higiene; em seguida, é apresentado o desempenho do aluno em

⁴⁶ Utilizarei o termo professoras e não professores porque eram todas do sexo feminino.

⁴⁷ Tanto as professoras de Educação Física quanto as dinamizadoras atuam em mais de uma turma. Além disso, houve um caso de uma professora que acompanhou seus alunos na etapa seguinte.

⁴⁸ Visando preservar a identidade da escola bem como das professoras, utilizarei os nomes das cores ao invés de identificar os agrupamentos da maneira como é feita nas escolas: A1, A2, B1, C2, etc.

⁴⁹ “Período é a frase constituída de uma ou mais orações. O período pode ser *simples* (formado por uma só oração) ou *composto* (formado por duas ou mais orações).” Gregorim, 1997, p.445

relação ao conhecimento lógico-matemático, leitura, escrita e informática. O segundo parágrafo refere-se ao desempenho do aluno em Educação Física.

No segundo e quarto bimestres, a avaliação é separada nos seguintes tópicos: linguagem escrita, desenho, situações de leitura, conhecimento lógico-matemático, conhecimento sócio-natural⁵⁰, computação e educação física. Em cada tópico, é registrado, por meio de parágrafos curtos, o desempenho do aluno. Os verbos encontram-se no presente do indicativo, na terceira pessoa do singular, por exemplo: *Demonstra interesse em investigar, explorar e observar, descreve o ambiente sem detalhes*. Pode-se observar a repetição dos seguintes verbos: reconhecer, apresentar, perceber, estabelecer, utilizar.

No terceiro bimestre, o registro é feito em parágrafos curtos seguindo a seguinte sequência: introdução, desempenho do aluno, leitura e escrita, conhecimento lógico-matemático, educação física e, em algumas fichas, encaminhamento aos pais. Na introdução, a professora aponta a importância da leitura nesse período de alfabetização. Nesse bimestre, foram observados alguns adjetivos atribuídos aos alunos pela professora: *participativo, dinâmico, ativo*. A professora de educação física também atribuiu aos alunos alguns adjetivos: “boa aluna”, “desempenho regular”.

Agrupamento Verde

A avaliação geral do aluno, em todos os bimestres, é registrada em um único parágrafo. A avaliação do desempenho em Ed. Física é registrada em outro parágrafo. No primeiro bimestre, a sequência observada nas fichas foi a seguinte: leitura e escrita, geo-história e ciências, conhecimento lógico-matemático e desempenho do aluno no bimestre. A professora classifica o desempenho do aluno, utilizando os adjetivos: *razoável, bom, muito bom e ótimo*. Os conteúdos trabalhados são apresentados por meio do rendimento do aluno, por exemplo: “*Tem conhecimento das características: da história de vida, família, escola,*

⁵⁰ Por conhecimento sócio-natural entende-se os conhecimentos relativos às Ciências Naturais e Geo-História.

corpo humano, lugar onde mora.” Nesse bimestre, pôde-se observar que as diferenças entre as fichas dos alunos estão naquilo que o aluno conseguiu ou não realizar: “*o aluno escreve seu nome*”, “*não escreve seu nome*”.

Nos demais bimestres, o registro das avaliações também apresenta dois parágrafos: um relacionado ao desempenho geral do aluno e outro, ao desempenho observado em Ed. Física. Em relação ao desempenho geral do aluno, os registros obedecem à mesma sequência: leitura e escrita, artes, geo-história, ciências naturais, conhecimento lógico-matemático. Os conteúdos trabalhados também são relatados por meio do rendimento dos alunos: “*Apresenta raciocínio lógico de adição e subtração, situações problemas orais; tem noção do nosso dinheiro, símbolo (R\$), moedas e cédulas, faz sequência numérica de 0 até 30.*”

Em todos os bimestres, pode-se observar que os verbos estão na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo. Os verbos mais utilizados nos registros são: conhecer, escrever, produzir, fazer, apresentar, reconhecer, possuir. Além disso, o parágrafo apresenta orações⁵¹ curtas, períodos simples e compostos. No caso dos períodos compostos, as orações são independentes umas das outras e são separadas por vírgula, conforme o exemplo: “*Conhece as letras do alfabeto, escreve seu nome, produz algumas palavras, textos orais e com desenho.*”

O desempenho do aluno é classificado em *bom, ótimo, razoável e satisfatório*.

Agrupamento Amarelo

No primeiro bimestre, a avaliação foi registrada em dois parágrafos: um referente ao rendimento geral do aluno e o outro referente ao desempenho em Ed. Física. Em relação ao rendimento geral do aluno, a professora registrou se esse apresentou (ou não) facilidade na

⁵¹ Segundo Gregorim (1997), oração é a frase que se constitui de sujeito e predicado, ou só de predicado. Exemplo: *O aluno está no processo inicial de aquisição de leitura e escrita.* (exemplo retirado de uma das fichas analisadas)

aprendizagem do conteúdo. Os conteúdos foram listados e registrados separados dos rendimentos do aluno, como no exemplo abaixo:

Conteúdos trabalhados no bimestre:

- *Leitura e escrita:*
- *Do alfabeto, nome do aluno,*
- *Nome da professora, da escola,*
- *Escrita de palavras iniciadas com as letras A, B, C E.*
- *Produções de textos orais.*
- *Quantidade até 10, leitura e escrita dos numerais.*

O aluno obteve um bom rendimento no bimestre, apresentando facilidade na aprendizagem do conteúdo.

A partir do segundo bimestre, as fichas de avaliação apresentaram a seguinte sequência: desempenho do aluno, leitura e escrita, conhecimento lógico-matemático. No segundo bimestre, a ficha finalizava com o registro do nível (de alfabetização) em que o aluno se encontrava, segundo a categorização apresentada por Emília Ferreira (1991), a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, e alfabético. No quarto bimestre, foi registrado se o aluno se encontrava em condição de avançar para a próxima etapa do Ciclo I.

Várias fichas registraram o advérbio de tempo *ainda*, dando a idéia de “até agora, até aquele momento, até o presente”, como pode ser observado nos exemplos: “***ainda*** não assimilou o alfabeto”, “***ainda*** não estabelece relação entre quantidade e numeral”.

A professora utilizou, em alguns períodos compostos, a conjunção adversativa *mas*, a fim de dar a idéia de oposição entre as orações. Exemplo: “*Apresenta uma escrita lenta **mas** tem facilidade na leitura.*”, “*reconhece alguns numerais **mas** ainda não estabelece relação entre numeral/quantidade.*” Predominantemente, o *mas* ressaltava os aspectos

negativos dos alunos, embora em algumas poucas situações, foi utilizado de forma inversa, como por exemplo: *“É distraído, mas estudioso”*.

Em relação ao desempenho do aluno em Ed. Física, pôde-se observar que o registro foi feito com verbos na terceira pessoa do singular, no presente e, às vezes, no pretérito perfeito do indicativo. Exemplo: *“É uma criança com ótimo desenvolvimento motor.”*; *“A aluna avançou bastante no decorrer do bimestre.”*A professora classificou o desempenho dos alunos por meio dos seguintes adjetivos: *bom, razoável, ótimo*.

Agrupamento Azul

As fichas analisadas apresentaram parágrafos curtos, sempre na mesma seqüência: rendimento do aluno, leitura e escrita, ciências naturais, conhecimento lógico-matemático e geo-história. Os conteúdos trabalhados estavam apresentados de acordo com o rendimento do aluno, por exemplo: *“reconhece alguns sólidos geométricos”*, *“elabora situações problemas envolvendo adição e subtração”*, *“possui dificuldades nas produções de texto”*, *“ estabelece relação entre os animais selvagens e domésticos, vertebrados e invertebrados, habitat e alimentação.”* O rendimento do aluno foi classificado em *bom, ótimo e razoável*.

O advérbio de tempo *ainda* foi usado para dar idéia de “até agora”, como pode ser observado nos seguintes exemplos: *“ainda não percebeu o processo de leitura”*, *“ ainda não consegue sistematizar suas idéias”*. Alguns advérbios de modo foram utilizados pela professora, conforme os exemplos a seguir: *“lê e escreve corretamente”*, *“lê pausadamente”*, *pontua regularmente seus textos”*.

Para o registro das avaliações, a professora utilizou períodos simples, curtos e independentes, não havendo, dessa forma, integração das idéias, conforme se pode observar no seguinte exemplo:

“Produz pequenos textos, muitas vezes não é contextualizado.

Apresenta uma certa dificuldade na oralidade nas interpretações de textos.

Lê fluentemente textos diversos.

Nas produções de texto escrito não faz as pontuações corretas.”

As fichas apresentaram também o uso da voz reflexiva em que o sujeito é, ao mesmo tempo, agente e paciente da ação verbal. Exemplo: *“socializa-se bem”, “localiza-se bem no espaço”*.

No quarto bimestre, o último parágrafo das fichas de avaliação registrava se o aluno avançara para a etapa seguinte do Ciclo I ou tinha necessidade de acompanhamento especial.

Agrupamento Vermelho

A estrutura das fichas analisadas foi praticamente a mesma durante todos os bimestres. O primeiro parágrafo referia-se à leitura e à escrita. O segundo, ao conhecimento lógico-matemático e os seguintes, às ciências naturais e geo-história.

Nos períodos compostos, para dar idéia de oposição entre as orações, a professora utilizou a conjunção adversativa *mas*, conforme se pode observar nos exemplos a seguir: *“Consegue ler palavras simples **mas** com um pouco de dificuldade.”*, *“ A aluna tem apresentado um crescimento no processo ensino aprendizagem, **mas** ainda demonstra dificuldade.”* O que seguia o *mas*, predominantemente, ressaltava um aspecto negativo do aluno.

A professora utilizava verbos no gerúndio, a fim de dar a idéia de ação em progresso que ocorre concomitantemente à ação expressa pelo verbo principal, conforme ilustra o exemplo a seguir: *“O aluno atingiu um ótimo desempenho neste bimestre. Apresentando um grande avanço na leitura e escrita. Conseguindo interpretar e elaborar pequenos textos.”* O exemplo ainda demonstra o uso inadequado do ponto nas frases.

Os parágrafos apresentavam frases curtas e desconectadas, quer dizer, as idéias não estavam integradas entre si, aparecendo de forma independente. Exemplo: *“No decorrer*

do bimestre a aluna apresentou um desempenho razoável. Despertando para a leitura com muita dificuldade. Não conseguindo realizar as atividades propostas sozinha. Possui raciocínio lógico nos cálculos matemáticos.”

A professora fez uso, em algumas fichas, da voz reflexiva: *“Encontra-se com leitura fluente”*

O desempenho do aluno é classificado em *bom, ótimo, razoável, satisfatório*, predominando o *bom* e *ótimo* para o desempenho das meninas e o *razoável* e *satisfatório* para o desempenho dos meninos.

Agrupamento Lilás

Nos três trimestres, pôde-se observar a mesma estrutura das fichas: os dois primeiros parágrafos referiam-se ao desenvolvimento sócio-afetivo do aluno, ou seja, respeito às regras, aos colegas e professores, à socialização, autonomia, organização do material, atenção às aulas e assiduidade dos alunos. O terceiro parágrafo referia-se à leitura e escrita. O quarto parágrafo, ao conhecimento lógico-matemático. Os parágrafos seguintes referiam-se aos conteúdos trabalhados durante o trimestre, à habilidade em desenho e pintura e ao rendimento do aluno em Educação Física (desenvolvimento motor).

Os parágrafos, em sua maioria, eram curtos e apresentavam períodos simples. Os períodos compostos encontrados nas fichas eram formados, na maior parte, por orações coordenadas adversativas. Por exemplo: *“Ainda não domina o processo da leitura e o reconhecimento das letras do alfabeto, **porém** vem sendo trabalhado individualmente nos momentos de reforço e reagrupamento.”*

As fichas de avaliação apresentavam o advérbio de tempo *ainda* para dar idéia de “até esse momento, até então”, conforme pode ser observado nos exemplos a seguir: *“ainda não domina a escrita por extenso dos numerais”, “o aluno ainda não lê nem as sílabas simples.”*

A maioria dos verbos encontrava-se no presente do indicativo: “*lê com mais fluência*”, mas foram encontrados verbos no pretérito perfeito do indicativo: “*compreendeu os conteúdos*”, “*o aluno apresentou melhoras*”.

A professora utilizou vários adjetivos para qualificar seus alunos: *dócil, amigável, caprichosa, atenta, brilhante, dedicada, carinhosa, rebelde, inquieto, independente, lenta, solidária*. Observou-se que os adjetivos considerados positivos (*dócil, amigável, brilhante, independente*) foram atribuídos às alunas e os adjetivos considerados negativos (*rebelde, inquieto*) foram atribuídos aos alunos.

Utilizou também a voz reflexiva, conforme pode ser observado no exemplo a seguir: “*Distrai-se e desconcentra-se das atividades com facilidade*”.

No terceiro trimestre, o último parágrafo afirmava se o aluno estava apto para a próxima etapa ou necessitava (ou não) de acompanhamento individual.

Agrupamento Branco

No primeiro trimestre, todas as fichas apresentavam os seguintes assuntos: leitura e escrita, conhecimento lógico-matemático, rendimento nas outras áreas de conhecimento (Geografia, História, Ciências, Artes), socialização, desenvolvimento motor. É importante destacar que, nem sempre esses assuntos apareceram na mesma sequência. Algumas fichas apresentavam, de maneira aleatória, os projetos trabalhados e as excursões realizadas. Além disso, as fichas indicavam se o aluno participou de reforço em outro turno e o seu rendimento.

Os verbos encontravam-se no presente do indicativo, na 3ª. pessoa do singular. Os parágrafos eram maiores, com períodos compostos. Em alguns desses períodos, a professora utilizava a conjunção conclusiva *pois*, para idéia de conclusão ou consequência, por exemplo: “*Em matemática também houve um certo avanço, pois a aluna já resolve algumas operações.*”

A professora qualificou seus alunos por meio de vários adjetivos: *participativo, disperso, responsável, assídua, disciplinada, solidário, cooperadora, comprometida, calma, inquieto, rebelde, esperto, crítico, introvertida, retraída, colaborador, criativo, desatento*. Aqui também se pôde observar que os adjetivos “positivos” foram atribuídos às meninas e os adjetivos “negativos”, aos meninos.

No segundo e terceiro trimestres existiu um parágrafo de conclusão. No segundo trimestre, a professora graduou o “nível de aprendizagem” do aluno (“*A aluna está num ótimo nível de aprendizagem*”, “*A aluna está enquadrada num nível de aprendizagem satisfatório*”), enquanto que, no terceiro trimestre, afirmou se o aluno atingiu os objetivos propostos e se estava aprovado para a 1^a. etapa do Ciclo II.

4.1.1 Considerações sobre os aspectos formais das fichas de avaliação

Pela análise da forma como as fichas de avaliação foram organizadas pode-se verificar certo padrão no seu preenchimento: as professoras, em todos os agrupamentos, utilizaram verbos na 3^a. pessoa do singular, no presente do indicativo⁵² e, algumas vezes, no pretérito perfeito do indicativo⁵³. Além disso, utilizaram verbos que exprimem ação, como: *realizar, procurar, resolver, apresentar, identificar, nomear, executar, compreender, reconhecer, estabelecer, participar, fazer, conhecer, criar, relatar, escrever, ler*, entre outros.

Em relação à paragrafação, pôde-se perceber que, das mudanças propostas pela SME (introdução do professor dinamizador, avaliação trimestral), resultaram mudanças no número de parágrafos. Em 2001, as fichas de avaliação tinham dois parágrafos: um relativo ao desempenho do aluno em sala de aula e outro relativo ao desempenho em Educação Física. Em 2002, já com a presença do professor dinamizador, a avaliação passou a ter mais

⁵² O presente do indicativo é utilizado para enunciar um fato que ocorre no momento em que se fala. (Gregorim, 1997)

⁵³ O pretérito perfeito simples indica um fato passado que já foi concluído. (Gregorim, 1997)

parágrafos, entre três e oito, e já não havia mais parágrafo destinado à Educação Física. Aliás, nas avaliações relativas a esse ano, verificou-se certa ênfase no aspecto cognitivo, com os aspectos relacionados à Ed. Física sequer mencionados. Em 2003, quando a avaliação passou a ser trimestral e as professoras utilizaram o Quadro Orientador (SME, 2003) para o registro, pôde-se perceber que muitas avaliações seguiram a mesma seqüência do Quadro: primeiro, as professoras registraram os alunos em relação à socialização e interação nos grupos; depois, em relação à participação e ao envolvimento nas atividades; depois, em relação aos aspectos cognitivos. Os aspectos responsabilidade/cooperação e talentos a serem explorados foram registrados no final. Por meio da leitura dessas fichas de avaliação, pode-se perceber que, em 2003, o registro de avaliação relativo ao aspecto motor voltou a aparecer, apesar de não aparecer no Quadro Orientador. Desse modo, pode-se dizer que as mudanças que surgiram em relação ao registro das avaliações refletem as mudanças propostas pela Secretaria Municipal de Educação, ainda que sejam pouco precisas em relação ao que é preciso avaliar.

4.2. O conteúdo que conforma

Como já afirmado, os conteúdos das fichas de avaliação foi agrupado em unidades temáticas definidas a partir do Quadro Orientador elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e distribuído às escolas no início do ano letivo de 2003. Além das unidades temáticas presentes no Quadro Orientador, outras foram acrescentadas a fim de contemplar a riqueza dos elementos que as fichas apresentavam. Sendo assim, foram delimitadas as seguintes unidades temáticas: socialização/interação nos grupos, participação/envolvimento e iniciativas, aspectos cognitivos, aspecto motor, responsabilidades/cooperação, potencialidades/talentos/dimensões a serem exploradas, rendimento e observações.

4.2.1 Socialização/Interação nos grupos

Com a leitura das fichas, foi possível constatar que as professoras registraram se os alunos: construíram (ou não) vínculo afetivo com colegas e professoras, adaptaram-se bem à turma, sentiram dificuldades no trabalho em grupo, tiveram boa socialização ou poderiam ter se socializado melhor, respeitavam os colegas, professores e demais funcionários da escola, eram amigáveis com os mesmos, apresentavam dificuldade no cumprimento das regras estabelecidas pelo grupo e professor, apresentavam momentos de desentendimento com os colegas.

Ao registrar esses aspectos, as professoras apenas descreveram se os alunos apresentavam ou não certos comportamentos, por exemplo: *Respeita os colegas, professores e demais funcionários da escola. Não respeita as professoras.* Como não argumentavam a afirmação e nem a situavam, pode-se pensar que o(a) aluno (a) comportava-se do mesmo modo em todos os lugares, ou seja, se o(a) aluno(a) cumpria as regras estabelecidas pelo grupo, isso acontecia o tempo todo e em qualquer espaço (sala de aula, pátio, aula de ed. Física), o mesmo sendo verdadeiro para comportamentos considerados inadequados.

Dessa forma, os comportamentos apresentados (ou não) pelos alunos foram apenas listados, indicando que o registro da avaliação centrava-se na descrição de fatos. Exemplos:

“A aluna interage bem junto ao grupo, demonstra respeito aos colegas, professores e funcionários.”

“O aluno demonstra dificuldade em interagir junto do grupo, não respeita as regras estabelecidas, não aceita normas.”

“Apresenta dificuldade em cumprir regras pré-estabelecidas pelo grupo de professoras.”

“Ótima interação no espaço educativo, principalmente junto aos colegas e professores.”

“Constrói vínculos afetivos com a professora e os colegas.”

Da leitura das fichas, pode-se perceber ainda que as professoras pensavam num aluno “ideal”, de comportamentos coadunados às normas estabelecidas pela cultura escolar. Desse modo, as resistências apresentadas (não aceitar normas e regras, dificuldades em interagir com o grupo, entre outras) foram vistas de modo negativo. A avaliação, assim, esteve pautada nos resultados visíveis do(a) aluno(a): *ótima interação, dificuldade em interagir em grupo, socializa-se bem, não procura resolver problemas e conflitos, não demonstra muito respeito às regras e normas pré-estabelecidas.*

A tabela 5 apresenta a frequência das afirmações nas avaliações lidas:

Tabela 5 – Socialização/ Interação nos grupos

AFIRMAÇÕES	PERCENTAGEM
<i>Adaptou-se bem à turma/ Boa socialização/ Socializa-se bem</i>	33%
<i>Apresenta dificuldades no cumprimento das regras estabelecidas</i>	22%
<i>Bom relacionamento com colegas, professoras e demais funcionários</i>	15%
<i>Não se adaptou à turma/ Não interage muito com o grupo</i>	9%
<i>Respeita os colegas, professores e demais funcionários da escola</i>	8%
<i>Apresenta momentos de desentendimentos com colegas</i>	4%
<i>Não respeita as professoras</i>	4%
<i>Procura resolver problemas e conflitos</i>	3%
<i>Não procura resolver problemas e conflitos</i>	3%
<i>Respeita as regras estabelecidas</i>	1%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Além disso, as professoras utilizaram as mesmas afirmações para diferentes alunos, ressaltando o que os alunos tinham em comum e ignorando as diferenças.

Segundo Guimarães (1985), a burocracia escolar cria indivíduos habituados à obediência de regras e aqueles que não as obedecem são rotulados. Dessa forma, ocorre a separação entre os “bons” e os “maus” alunos. No caso das fichas de avaliação, o olhar das professoras indica uma perspectiva de conformação, de ajustamento ao instituído, ou seja, às

normas das condutas escolares. Esse olhar é contraditório, na medida em que as escolas afirmam estar preparando alunos “críticos”. Como isso é possível, na medida, em que as professoras esperam alunos obedientes, que sigam regras sem questioná-las e que não entrem em conflito com os colegas?⁵⁴ Nesse sentido, segundo Aquino (1996), existe uma ambigüidade: ao mesmo tempo que as professoras demandam respeito, educação, senso de limite, demandam também interesse, participação, extroversão, diversidade de opiniões e envolvimento nas atividades de sala de aula.

Ademais, as professoras esperam que seus alunos tenham um relacionamento harmonioso, sem brigas e conflitos, como se, fora da escola, os relacionamentos fossem todos harmoniosos. As relações sociais tensas e conflituosas nem por isso são menos enriquecedoras.

Com a leitura da figura 2 é possível constatar que o foco das avaliações da temática socialização/interação nos grupos está no bom ou mau relacionamento do aluno, em momentos de trabalho ou em interações outras, no cumprimento de regras, na adaptação à turma. De todo modo, os olhares das professoras parecem voltar-se para modelos prototípicos do que consideram socialização e interação, a primeira consoante às expectativas de conduta em contextos escolares e a segunda analisada a partir da perspectiva da harmonia, em que conflitos, desentendimentos e diferenças são vistos como equívocos a serem superados ou evitados.

Além disso, é importante destacar que as afirmações muitas vezes apresentam sentido vago e podem ter várias formas de entendimento: *socializa-se bem, pode socializar-se melhor, ótima interação no espaço educativo, o aluno tem demonstrado bom comportamento*. Como o documento da SME também é vago no sentido de que não apresenta definições dos conceitos utilizados como parâmetros de avaliação, e a escola tampouco tem um trabalho

⁵⁴ É importante destacar que toda situação tem regra, explícita ou implícita. Portanto, há também expectativa de que ela seja cumprida. As regras podem ser pré-estabelecidas sem a participação dos alunos ou senão definidas em conjunto pela professora e pelo grupo.

nesse sentido, é possível afirmar que as interpretações sobre os comportamentos apresentados são avaliados pelos professores sem muitos critérios. Ou, o que é pior, os professores esperam determinados comportamentos e julgam a partir de seus valores as condutas de seus alunos como “adequadas”⁵⁵ ou “inadequadas”. Os professores avaliam os comportamentos de seus alunos “reais” em comparação a comportamentos que julgam “adequados”: obediência às regras e normas, adaptação à turma, entre outros. Dessa forma, o que foge ao padrão esperado é considerado “inadequado”.

4.2.2. Participação/Envolvimento e Iniciativas

Em relação à Participação/Envolvimento e Iniciativas, como na Socialização/Interação nos grupos, as professoras utilizaram as mesmas afirmações para alunos diferentes⁵⁶. O foco da avaliação esteve na participação dos alunos nas atividades, entendida como facilidade/dificuldade na resolução de atividades propostas, dependência/independência da resolução, interesse (ou não) nas atividades propostas, assiduidade ou não do(a) aluno(a), dificuldade de concentração durante as aulas ou se o aluno conversa durante as aulas, como se observa na tabela 6:

⁵⁵ Os termos “adequado(a)” e “inadequado(a)” aparecem entre aspas como crítica, pois referem-se a padrões de “certo” e “errado” que dependem do ponto de vista de quem os emite.

⁵⁶ É importante destacar que é difícil variar a redação das fichas de avaliação quando são avaliados os mesmos aspectos em diferentes alunos. Aliás, a padronização e a operacionalização são bem-vindas para evitar que sejam utilizados padrões de “certo” e “errado”.

Tabela 6 – Participação/ Envolvimento e Iniciativas

AFIRMAÇÕES	PERCENTAGEM
<i>Participa das atividades propostas</i>	<i>21%</i>
<i>Não consegue participar das atividades propostas</i>	<i>16%</i>
<i>Conversa muito/ Brinca muito durante a aula</i>	<i>15%</i>
<i>Demonstra interesse em situações de registro/ situações de escrita</i>	<i>9%</i>
<i>Apresenta interesse em situações de leitura/ participa das atividades</i>	<i>9%</i>
<i>Demonstra interesse em investigar, explorar e observar</i>	<i>6%</i>
<i>Interesse pelas aulas de informática</i>	<i>6%</i>
<i>Falta muito às aulas</i>	<i>6%</i>
<i>Dificuldades de concentração/ Distrai-se com facilidade/ Disperso(a)</i>	<i>6%</i>
<i>É assíduo(a)</i>	<i>3%</i>
<i>Demonstra interesse nas atividades de pintura, desenho e modelagem</i>	<i>2%</i>
<i>Demonstra apatia ao realizar atividades de escrita</i>	<i>1%</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As professoras apenas registraram os fatos, destacando a participação ou não dos alunos nas atividades propostas. Em nenhum momento, apresentaram por escrito alguma referência à qualidade dessa participação nas atividades. Além disso, a avaliação, como no aspecto anterior, esteve baseada nos resultados visíveis da aprendizagem dos alunos, como se pode verificar nos seguintes exemplos:

- *Precisa de ajuda do professor ou de um colega para realizar as atividades.*
- *Apresenta dificuldades na resolução de certas atividades*
- *Realiza as atividades com independência.*
- *Participa das atividades de leitura.*

Ao descrever os resultados visíveis da aprendizagem e as dificuldades apresentadas pelos alunos, as professoras dão o aluno como responsável pela situação de sua aprendizagem e essa como individual, fruto do esforço pessoal. Desse modo, precisar de ajuda da professora ou dos colegas é considerado negativo, pois as professoras não reconhecem a relação de pares enquanto condição para produção de conhecimento. Em contraposição, Góes (1997) aponta que a construção de conhecimentos é um processo constituído nas relações

sociais. Segundo a autora: “(...) o conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexas de condições culturais.” (1997,p.14)

Constituída nas relações sociais, a produção de conhecimentos é atravessada por conflitos e confrontos inerentes às relações. Nesse sentido, Góes afirma que “(...) a ajuda do parceiro é, muitas vezes, acompanhada de intensas manifestações de avaliação das capacidades da criança, o que faz com que a construção de conhecimento envolva qualificações e desqualificações unilaterais ou mútuas.” (1995, p.24)

Como afirmado, as professoras tendem a “imaginar” um relacionamento harmônico entre elas e seus alunos e desses entre si. Quando isso não acontece, a avaliação é negativa. Desse modo, comportamentos como conversar muito e brincar durante a aula são vistos pelas professoras como inadequados e, segundo elas, estão relacionados ao mau desempenho dos alunos nas atividades propostas. Da mesma forma, a timidez é vista como algo que atrapalha o desempenho dos alunos. Os exemplos abaixo confirmam essas afirmações:

“Conversa muito durante as aulas e mostra-se muito inquieto, prejudicando um melhor desempenho na aprendizagem.”

“Apresenta dificuldade na resolução de certas atividades. Conversa muito e mostra-se inquieto em sala, o que vem prejudicando um melhor desenvolvimento cognitivo.”

“Apresenta dificuldades na resolução de certas atividades. Conversa muito e mostra-se inquieto durante as aulas. É alheio à aprendizagem, não tem interesse, deixa atividades incompletas, sem pretensão de concluí-las.”

“A aluna tem encontrado dificuldades para se expressar na oralidade, suas idéias e opiniões, devido à timidez.”

“Sua participação nas aulas é limitada devido à timidez.”

Dessa forma, pode-se pensar que as professoras querem que os alunos participem das aulas, mas essa participação só é considerada “adequada” quando o aluno realiza as atividades (sozinho) ou responde aos questionamentos do professor. Tanto as conversas paralelas quanto o silêncio (mesmo devido ao que consideram timidez) são tratados como influência negativa no desempenho dos alunos.

Já foi afirmado que as professoras consideram a aprendizagem como fruto do esforço individual. Ou seja, para aprender basta se esforçar e se dedicar às atividades propostas, sendo que os professores, os colegas e as condições de ensino não interferem no resultado. Como exemplo dessa crença temos:

“O aluno demonstrou grande esforço na aprendizagem, por isso o crescimento é visível. Participa das atividades propostas com dedicação.”

Ainda em relação à figura 3, as professoras apontaram o interesse do aluno em relação à leitura e à escrita, mas sem discussão sobre esse interesse. O que significa demonstrar interesse em situações de escrita e leitura? Significa deslumbrar-se com a magia da leitura e as infindáveis possibilidades da escrita ou significa realizar as atividades no tempo esperado, sem apresentar dificuldades? Significa copiar do quadro, sem refletir sobre o que se está escrevendo? Significa participar de atividades monótonas, de repetição e desvinculadas da vida? Infelizmente, as últimas perguntas parecem mais próximas da realidade, pois as atividades escolares referentes à leitura e à escrita ainda estão relacionadas à decodificação e à cópia bem como a exercícios de memorização, o que, muitas vezes, interferem na motivação e participação dos alunos.

As professoras também apontaram se os alunos eram assíduos ou se faltavam muito às aulas. Aliás, o mau desempenho de alguns alunos foi atribuído às suas inúmeras faltas. Porém, não estava registrada nas fichas de avaliação a preocupação em compreender o porquê das faltas, utilizadas simplesmente para justificar o mau desempenho. Aqui,

novamente, pode-se perceber que as professoras atribuíram ao aluno a responsabilidade por sua aprendizagem. Para aprender tem que freqüentar a escola, comportar-se bem e ter um bom relacionamento. Enfim, o aluno deve se adequar à cultura escolar.

Em relação à Participação/Interação nos grupos, as professoras tinham expectativas em relação aos alunos e, quando essas expectativas não se realizavam ou se realizaram de maneira diferente do esperado, elas avaliaram seus alunos negativamente. Mais uma vez, buscavam alunos com participação que consideravam “adequada” e os que fugiram desse padrão foram considerados “maus” alunos.

4.2.3 Aspecto Cognitivo

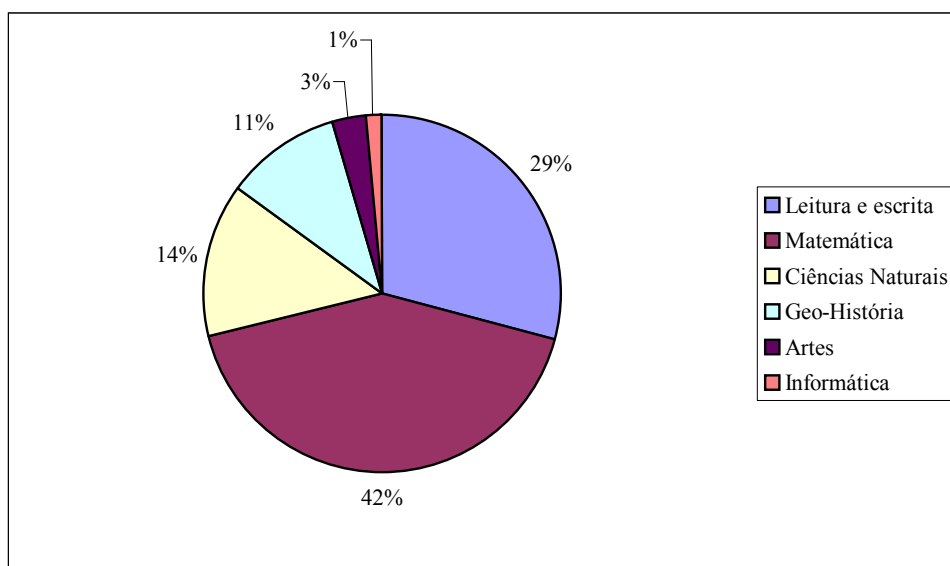
Segundo o Quadro Orientador para registro das aprendizagens e desenvolvimento do educando (SME, 2003), deveriam ser avaliados, no aspecto cognitivo: “a proposta curricular da escola, os projetos e a listagem dos objetivos a serem trabalhados com a turma durante o período. Faziam parte desses referenciais ainda: o processo de construção do seu próprio texto; a relação entre o conhecimento apreendido na escola e o cotidiano vivido; capacidade de construir novos sentido/significados a partir das informações trabalhadas; capacidade de organizar sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas, desenhadas; de raciocínio lógico-matemático etc.” O documento da Secretaria apresentava-se confuso, pouco explicativo. Por sua vez, a escola não apresentou uma discussão sobre esse aspecto. Talvez, por isso, o verificado nos registros presentes nas fichas de avaliação foi que as professoras registravam o domínio (ou não) de conhecimentos específicos em determinadas áreas de saber.

A cognição é ampla e está presente em toda e qualquer atividade humana. A cognição não é desenvolvida apenas com a leitura e a escrita, com a matemática, com as

ciências naturais, pois compreende Funções Psicológicas Superiores⁵⁷ que permitem compreender a realidade em suas múltiplas relações para nela conscientemente intervir. Porém, os registros das avaliações estão centrados apenas em habilidades específicas.

A figura 2 apresenta a distribuição das afirmações em relação às áreas do conhecimento citadas pelas professoras, dominadas ou não pelos alunos:

Figura 2- Distribuição das afirmações em relação às áreas do conhecimento



Por meio da figura 2, podemos observar que as áreas citadas (Leitura e Escrita, Matemática, Ciências Naturais, Geo-História, Artes e Informática) não foram abordadas nas fichas de avaliação com a mesma frequência. Matemática e Leitura e Escrita tiveram porcentagem maior, aparecendo em todas as fichas e em todos os bimestres (trimestres). Essa maior porcentagem reflete a centralidades dessas duas áreas no ensino. Tanto Artes (3%)

⁵⁷De acordo com Vygotski, a função psicológica superior: “(...)está constituída pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, está constituído pelos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que tem sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.” (1987, p.32)

quanto Informática (1%) têm percentagem menor, o que é um indicativo de que não são tão valorizadas quanto as demais áreas.

Em relação aos aspectos cognitivos, as professoras registraram o desempenho dos alunos nas diversas áreas do conhecimento (Leitura e Escrita, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e Artes). Com base no registro das professoras, os desempenhos dos alunos foram agrupados em três categorias:

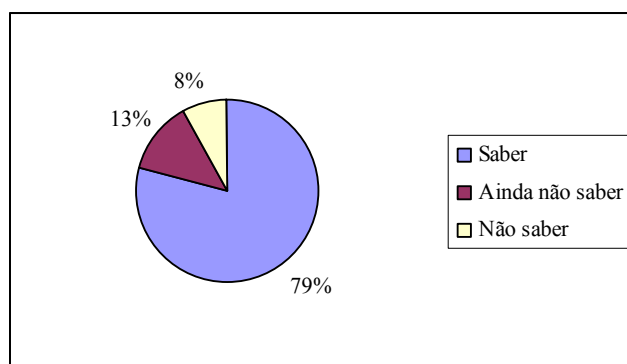
-SABER – conhecimentos adquiridos pelo(a) aluno(a) e/ou habilidade desenvolvida;

-AINDA NÃO SABER – dificuldades apresentadas pelos alunos, o que ainda não compreenderam ou conseguiram realizar com auxílio da professora ou dos colegas;

- NÃO SABER – conhecimentos que os alunos não adquiriram e as habilidades que não foram desenvolvidas, mesmo com a ajuda de professores e colegas.

A figura 3 apresenta a percentagem relativa às afirmações das professoras.

Figura 3- Afirmações das professoras



Interessante observar que a percentagem maior das afirmações refere-se ao Saber (79%), o que pode ser justificado pelo fato de que é facilmente observado. Além disso, em relação aos saberes dos alunos, as professoras destacaram os conteúdos trabalhados durante os bimestres (ou trimestres) e que os alunos conseguiram operar. Sendo assim, as professoras registraram se os alunos souberam pontuar os textos, resolveram situações-problemas,

identificaram as partes das plantas etc. A tabela 7 apresenta as afirmações referentes⁵⁸ aos saberes dos alunos em relação às áreas do conhecimento⁵⁹:

Tabela 7- Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação à Língua Portuguesa

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Escreve seu nome (20)</i> ▪ <i>Identifica seu nome entre outros (5)</i> ▪ <i>Escreve (algumas) palavras (31)</i> ▪ <i>Reconhece as letras do alfabeto (48)</i> ▪ <i>Reconta histórias, poesias, textos, músicas, etc (3)</i> ▪ <i>Cria histórias a partir de cenas (3)</i> ▪ <i>Relata fatos com coerência/ expressa com clareza os textos lidos/ possui boa desenvoltura para expressar as suas idéias/ facilidade em expressar suas idéias (10)</i> ▪ <i>Tem idéias significativas em escritas espontâneas / apresenta facilidade em criar situações de escrita/ registra suas idéias com facilidade (8)</i> ▪ <i>Produz textos orais e com desenho (27)</i> ▪ <i>Consegue perceber sílabas simples/ lê algumas sílabas complexas/ encontra-se com leitura de palavra por palavra com compreensão/ lê palavras isoladas/ soltas/ simples (47)</i> ▪ <i>Boa leitura/ facilidade na leitura/ ótima leitura (7)</i> ▪ <i>Constrói palavras/frases simples/pequenos períodos (20)</i> ▪ <i>Produz textos pequenos/médios/ realiza escritas espontâneas/ constrói textos com idéias claras/boas/ produz textos com autonomia/ registra suas idéias com facilidade/de forma independente/ com mais segurança/ constrói textos com poucos erros ortográficos/ constrói textos com seqüência lógica dos fatos (51)</i> ▪ <i>Lê com mais fluência/ fluente/ fluentemente (29)</i> ▪ <i>Lê bem/corretamente/ possui uma leitura clara (10)</i> ▪ <i>Escreve corretamente (1)</i> ▪ <i>Percebe e utiliza a direção correta para escrever (6)</i> ▪ <i>Executa cópias do quadro/ copia corretamente/ copia com facilidade (11)</i> ▪ <i>Escrita legível (5)</i> ▪ <i>Lê pequenos textos/ textos diversos (38)</i> ▪ <i>Conhece o alfabeto maiúsculo e minúsculo (8)</i> ▪ <i>Tem facilidade em escrever letra cursiva (5)</i> ▪ <i>Interpreta pequenos textos, trava-línguas e adedonhas/ interpreta e representa através de desenhos, dramatizações, produções (44)</i> ▪ <i>Trabalhou bem poemas e rimas (9)</i> ▪ <i>Realizou ⁶⁰ cruzadinhas e caça-palavras. (8)</i> ▪ <i>Realiza atividades gramaticais/ percebeu e conceituou contextualmente sinônimo, diminutivo, aumentativo, separação de sílabas, singular, plural, nomes próprios e ordem alfabética (60)</i> ▪ <i>Relacionou-se bem/trabalhou bem com os livros literários (51)</i> ▪ <i>Assimilou o processo de leitura e escrita/ obteve avanço na leitura de textos diversificados/ bom desempenho na leitura e na escrita (12)</i> ▪ <i>Desenvolveu-se bastante na leitura, escrita, interpretação , produções de textos, e outras atividades inerentes ao texto/ demonstrou grande crescimento em leitura, escrita, interpretação , produções, ilustrações de textos (24)</i> |
|---|

⁵⁸ A numeração indica a frequência nas diferentes fichas de avaliação.

⁵⁹ As fichas de avaliação apresentaram as disciplinas de maneira separada. Por isso, as afirmações das professoras são apresentadas também dessa maneira.

⁶⁰ As afirmações foram transcritas tais quais apareceram nas fichas de avaliação. Por isso, aparecem verbos no presente do indicativo e no pretérito perfeito. Para maior fidelidade, resolvi mantê-las tais quais foram escritas pelas professoras.

- *Reconhece título, autor, personagens e mensagens (5)*
- *Pontua regularmente seus textos (3)*
- *Rica oralidade (7)*
- *Lê e escreve sem dificuldades/ com desembaraço (9)*

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das fichas de avaliação.

Por meio da tabela 7, pode-se verificar que leitura e escrita estão centradas na codificação e decodificação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000), as escolas vêm tratando a língua como algo sem vida, de forma que tanto o ensino quanto a aprendizagem a percebem desvinculada da realidade e da necessidade de comunicação do aluno.

Além desse aspecto, da leitura das fichas de avaliação pôde-se perceber que os conhecimentos são tratados como acumulativos. Primeiro, ensina-se a reconhecer as letras para, depois, juntá-las e formar as sílabas, palavras, frases e textos. Como exemplo:

- *Consegue perceber sílabas simples.*
- *Lê algumas sílabas complexas.*
- *Encontra-se com leitura de palavra por palavra com compreensão.*
- *Lê palavras isoladas/ soltas/simples.*

A questão da linguagem como comunicação não é levada em consideração. Vygotski⁶¹ aponta que a aprendizagem da linguagem escrita não deve acontecer como aquisição de uma habilidade motora, mas como desenvolvimento de uma atividade cultural complexa. Afirmo a esse respeito:

⁶¹ Nas traduções para o nosso alfabeto, a grafia Vygotski varia de acordo com a editora. Por isso optei por utilizar a grafia mais comumente encontrada.

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (Vygotski, 1991, p.119).

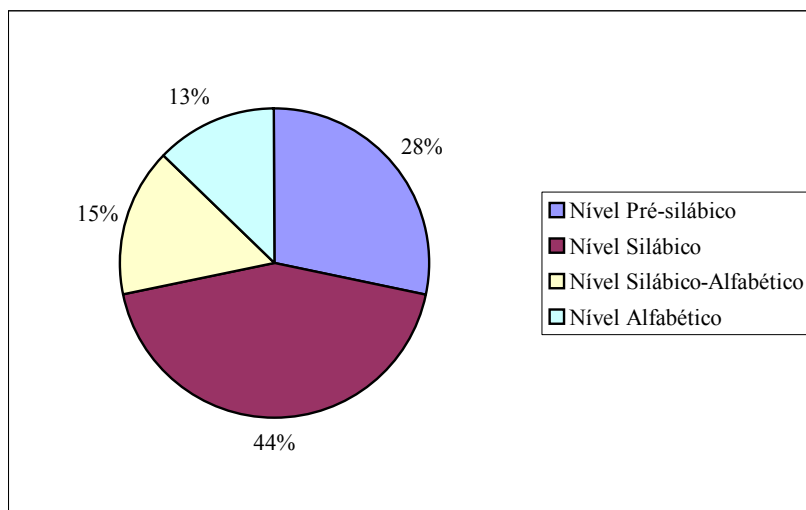
Para o autor, é necessário investigar o caminho que a criança percorre para aprender a ler e escrever antes de submetê-la ao ensino sistemático que a escola oferece. Por intermédio da aprendizagem da linguagem escrita, o sujeito adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca, com as pessoas e com o conhecimento. Teplov (1977) também afirma que a escrita acarreta o desenvolvimento de vários aspectos da percepção.

Na década de 80, surgiram pesquisas que apontaram indicativos de como as crianças aprendem a ler e a escrever. Tais pesquisas tiveram grande impacto no Brasil, principalmente as realizadas por Emília Ferreiro⁶² e Ana Teberosky (1991). A partir da leitura das fichas de avaliação, pode-se perceber que as professoras utilizaram esses conhecimentos para classificar seus alunos de acordo com o nível de escrita⁶³ em que se encontravam. A figura 4 apresenta a distribuição dessa classificação encontrada nas fichas:

⁶² Em suas pesquisas, Ferreiro e Teberosky buscaram compreender o que as crianças representavam com seus rabiscos e quais estratégias utilizavam. Essas estratégias, consideradas constituintes dos aspectos construtivos da escrita, se efetivam, para as autoras, numa evolução regular. As pesquisadoras constataram a existência de cinco níveis sucessivos: os dois primeiros (Escrita indiferenciada e Diferenciação da escrita) caracterizados como Hipótese Pré-Silábica; o terceiro nível corresponde à Hipótese Silábica, o quarto à Hipótese Silábico-Alfabético, e o quinto nível corresponde à Hipótese Alfabética. Para maior aprofundamento, consultar: FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. 4 ed. Porto Alegre: Artes

⁶³ Esse gráfico apresenta uma classificação geral ocorrida durante todo o Ciclo, ou seja, em todos os bimestres (ou trimestres) bem como em todos os agrupamentos (A, B e C).

Figura 4- Classificação dos alunos de acordo com as Hipóteses de Escrita



Ao utilizarem as hipóteses propostas por Emília Ferreiro para classificar seus alunos, as professoras mais uma vez apontaram o aluno como responsável por sua aprendizagem. Além disso, entendem a alfabetização como algo espontâneo, com desnecessária intervenção sua no processo. As fichas não apontam nenhuma proposta diferenciada para alunos classificados em hipóteses de escrita diferentes. As atividades foram as mesmas para todos os alunos.

Ainda em relação à leitura e escrita, como nos aspectos anteriores, as professoras apenas descreveram o desempenho dos alunos nas atividades propostas, se estes possuíam alguma dificuldade⁶⁴ e, qual seria ela, conforme os seguintes exemplos:

- *Reconhece o alfabeto, mas não assimilou o processo da leitura / escrita. O aluno reconhece poucas palavras dentro dos textos.*
- *Sua leitura é lenta e silabada. Apresenta dificuldades na formação de palavras e na sistematização de suas idéias. Encontra-se no nível pré-silábico.*

⁶⁴ As dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) foram categorizadas como Ainda Não Saber.

- *O aluno já conhece as letras do alfabeto, mas tem dificuldades para juntar as sílabas na leitura. Forma textos com muitos erros ortográficos.*
- *Está despertando para a leitura, consegue formar frases e pequenos textos, mas com alguns erros ortográficos.*
- *O aluno lê todas as sílabas, porém não faz pontuação. Interpreta e constrói textos com erros ortográficos.*

Ao afirmar que o aluno lê todas as sílabas, a professora aponta para uma leitura voltada para a decodificação das letras e não para a compreensão do sentido. As afirmações presentes nas fichas de avaliação indicam que, para as professoras, a leitura deve partir das sílabas simples para as mais complexas. Exemplos:

- *Consegue perceber sílabas simples em palavras e textos.*
- *Lê algumas sílabas complexas.*
- *Encontra-se com leitura de palavra por palavra com compreensão.*
- *Lê palavras isoladas.*

Segundo Kleiman (1997), a leitura como decodificação/decifração de palavras é uma atividade árida e tortuosa, que não desperta nos sujeitos o prazer de ler. De acordo com autora, lê-se na escola para realizar atividades, por exemplo: procurar palavras com dígrafos, palavras que comecem com letra J, entre outras. Dessa forma, a leitura para os alunos é difícil, pois não tem sentido.

Ainda em relação à leitura, aos leitores “iniciantes” são oferecidos textos curtos e simplificados. Como já foi afirmado, a leitura deve partir do simples para o complexo. Contradizendo essa ação pedagógica, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000) afirmam que: “Não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita.” (p.29)

Do mesmo modo, em relação à escrita, valoriza-se a escrita mecânica por meio de cópias. Em relação à produção de textos, os olhares das professoras estão voltados para os padrões da escrita: se a escrita é legível, se há erros de ortografia, se é devidamente pontuada e se o texto possui o tamanho considerado ideal:

- *Produz textos pequenos*
- *Realiza escritas espontâneas*
- *Constrói textos com poucos erros ortográficos*
- *Pontua regularmente seus textos*
- *Facilidade de copiar.*

O registro de avaliação de leitura e escrita encontra-se baseado na descrição do desempenho dos alunos nas atividades propostas pelas professoras. Para essa descrição, as professoras graduam o desempenho dos alunos, o que indica as suas expectativas em relação a esse desempenho e ao que ensinam em sala de aula.

- *Lê bem./ Lê **fluentemente**.*
- *Escreve **pequenos** textos./ Escreve textos **médios**.*

Em relação à leitura/escrita, as professoras estão mais preocupadas com o domínio da forma do que com o conteúdo, ou seja, preocupam-se mais com a escrita ortograficamente correta e com a leitura fluente do que com o conteúdo e a compreensão do que os alunos escrevem e lêem. Dessa forma, as suas práticas pedagógicas estão voltadas para a escrita mecânica e para a leitura baseada na decodificação.

Em relação ao Raciocínio Lógico-Matemático, é importante observar que as afirmações registradas pelas professoras apenas apontam os conteúdos que os alunos dominaram, conforme pode ser observado na tabela 8.

Tabela 8- Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação ao Raciocínio Lógico-Matemático

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Sabe caracterizar os objetos (cor, forma, tamanho) (10)</i> ▪ <i>Resolve situações problemas orais (12)</i> ▪ <i>Apresenta raciocínio lógico nos cálculos de adição e subtração/ resolve fatos fundamentais envolvendo adição e subtração (67)</i> ▪ <i>Reconhece o símbolo do sistema monetário/ tem noção do nosso dinheiro (20)</i> ▪ <i>Sabe elaborar situações problemas envolvendo R\$ (3)</i> ▪ <i>Reconhece as semelhanças e diferenças entre figuras geométricas (26)</i> ▪ <i>Assimilou os conhecimentos de tempo e massa/ reconhece calendário (meses do ano, dias da semana) (40)</i> ▪ <i>Reconhece sólidos geométricos (45)</i> ▪ <i>Assimilou os conhecimentos de construção do tangram (18)</i> ▪ <i>Reconhece os números pares e ímpares, antecessor e sucessor, maior e menor (48)</i> ▪ <i>Reconhece os sistema de numeração decimal (52)</i> ▪ <i>Realiza atividade de contagem (21)</i> ▪ <i>Realiza contagem em série de 2/2, 3/3, 4/4, 5/5, 10/10 (3)</i> ▪ <i>Compreende a sequência lógico-numérica/ reconhece os números/ domina a sequência numérica (129)</i> ▪ <i>Domina a leitura e a escrita por extenso dos numerais (37)</i> ▪ <i>Domina composição e decomposição de numerais (8)</i> ▪ <i>Reconhece os números no contexto diário/ reconhece a função social do número (26)</i> ▪ <i>Estabelece relação entre numeral e quantidade (69)</i> ▪ <i>Traça os números corretamente (15)</i> ▪ <i>Elabora situações- problemas orais e escritas envolvendo adição e subtração (40)</i> ▪ <i>Resolve atividades envolvendo adição e subtração simples (64)</i> ▪ <i>Resolve atividades envolvendo adição e subtração com reagrupamento (17)</i> ▪ <i>Resolve atividades envolvendo multiplicação e divisão simples (14)</i> ▪ <i>Sabe distinguir as operações fundamentais na hora de resolver problemas/ resolve situações problemas envolvendo as operações fundamentais (29)</i> ▪ <i>É muito bom em cálculos/ facilidade nos cálculos matemáticos/ demonstra raciocínio lógico nos cálculos matemáticos/ apresenta domínio nos conteúdos lógico- matemáticos/ possui raciocínio lógico-matemático/ resolve as questões matemáticas com facilidade (35)</i> ▪ <i>Percebeu e conceituou os numerais ordinais e romanos (15)</i> ▪ <i>Manuseou bem o material dourado (8)</i> ▪ <i>Estabeleceu uma pequena relação com os gráficos (7)</i> ▪ <i>Sabe sua idade (3)</i> ▪ <i>Demonstrou grande crescimento nas resoluções de operações e situações problemas envolvendo as operações fundamentais (14)</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (2000), a escola geralmente busca alcançar a aprendizagem dos alunos pela reprodução de procedimentos e acumulação de informações, o que é criticado pelo documento. Na contramão dessa crítica, por meio da leitura das fichas de avaliação, pode-se perceber que as professoras consideram

apenas os resultados visíveis dos alunos, não sendo considerados os processos utilizados para chegar aos resultados.

De acordo com Kalmykova (1977), resolver operações e problemas envolve uma gama de conceitos concretos e abstratos. Além disso, tanto as operações quanto as situações-problemas implicam processos de análise e síntese. Esses processos não estão isolados, pois, assim que se extraem alguns elementos mediante o processo analítico, eles estabelecem relações entre si. Segundo a autora, a atividade analítico-sintética exigida na resolução de problemas é mais complexa que a exigida nas operações aritméticas, pois os problemas necessitam de concentração, de leitura cuidadosa sobre o texto e de saber escolher as estratégias necessárias para a sua solução. Nas fichas de avaliação, não há indicativos dos processos utilizados pelos alunos para a resolução das situações-problemas. As professoras registram apenas se os alunos conseguem distinguir as operações fundamentais necessárias à resolução.

Em relação às Ciências Naturais, a tabela 9 apresenta as afirmações registradas pelas professoras nas fichas de avaliação.

Tabela 9 - Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação às Ciências Naturais

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tem noção sobre as condições de preservação da saúde/apresenta hábitos de higiene/ percebeu como a alimentação é boa para a saúde (37)</i> ▪ <i>Tem conhecimento das características do corpo humano/ identifica e nomeia as partes do corpo/ reconhece os órgãos do sentido (92)</i> ▪ <i>Descreve o ambiente sem detalhes (10)</i> ▪ <i>Tem noção dos seres vivos: animais vertebrados e invertebrados, úteis e nocivos, mamíferos, selvagens e domésticos, habitat e alimentação (49)</i> ▪ <i>Reconhece as plantas no ambiente, os tipos de plantas, suas partes e como nascem (74)</i> ▪ <i>Percebeu a origem da natureza, fatores de destruição e conservação/ percebeu a relação entre o homem e natureza, os recursos naturais (37)</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

De acordo com as fichas de avaliação, o ensino de Ciências Naturais resume-se à apresentação de conhecimentos específicos e pontuais. Da mesma forma que em áreas anteriormente descritas, as professoras apenas registram se os alunos dominam os conteúdos

trabalhados ou não. As professoras não consideram seus conhecimentos prévios (ou pelo menos não registram isso) e nem os caminhos percorridos. Dessa forma, tem-se a noção de que os alunos partem juntos do mesmo ponto e chegam juntos ao resultado esperado, ou seja, o aprendizado do conteúdo oferecido.

Em relação à Geo-História, as afirmações referentes aos saberes dos alunos são apresentadas na tabela 10:

Tabela 10 - Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação à Geo-História

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Reconhece as semelhanças e diferenças entre as pessoas/ conhece as características da história de vida, eu, família, escola, lugar onde mora (57)</i> ▪ <i>Assimilou os conteúdos: dengue, sentido da páscoa e resgate da cultura indígena (25)</i> ▪ <i>Explicita seus valores, necessidades e hábitos (7)</i> ▪ <i>Situa-se no tempo histórico, faz relação de passado, presente e futuro/ assimilou os conhecimentos de histórias de outros tempos (26)</i> ▪ <i>Assimilou os conhecimentos de direitos da criança, meios de transporte e comunicação, folclore, trânsito (sinais) (64)</i> ▪ <i>Tem noção da importância da pátria/reconhece as cores da bandeira e símbolos nacionais (35)</i> ▪ <i>Demonstrou opinião sobre o processo de eleição e a importância do voto (11)</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A partir das afirmações registradas, pode-se constatar que o ensino da história está voltado para fatos e datas isolados:

Assimilou os conhecimentos de direitos da criança, meios de transporte e comunicação, folclore, trânsito (sinais).

O aluno, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (2000), ao apreender os conteúdos da História apenas por meio de datas “importantes”⁶⁵, não se capacita para estabelecer relações, comparações e relativizar sua ação no tempo e no espaço.

A análise das fichas permite constatar que a Geografia também é ensinada por meio de conteúdos pontuais, que não trabalham a relação sociedade e natureza e, tampouco, levam o aluno a compreender que é parte dessa natureza. Que quando ele a transforma, é ao mesmo tempo transformado por ela. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (2000), o aluno deve compreender que é agente ativo e passivo das transformações

⁶⁵ O aprendizado de datas “importantes” é necessário, porém não pode ser o único aspecto a ser contemplado.

das paisagens terrestres, o que não vem sendo oportunizado no modo como a escola investigada trabalha.

A tabela 11 apresenta as afirmações referentes às Artes.

Tabela 11 – Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação às Artes

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Executa as atividades de recorte e colagem (5)</i> ▪ <i>Faz uso de cores variadas (10)</i> ▪ <i>Utiliza o espaço todo destinado ao desenho (9)</i> ▪ <i>Utiliza força adequada para pintar (10)</i> ▪ <i>Desenha figura humana (7)</i> ▪ <i>Desenha a figura humana, porém de forma incompleta (3)</i> ▪ <i>Estabelece relação entre o desenho e o tema proposto (7)</i> ▪ <i>Fase do desenho pré-esquemática (5)</i> ▪ <i>Realiza artes com massinha, dobradura, pintura, colagem/ possui apreciação musical (8)</i>
--

Fonte: Elaborada pela autora

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (2000) afirmam que as Artes são tão importantes quanto as demais áreas do conhecimento, porém recebem menor dedicação da escola, o que é verdadeiro na escola investigada. Os conhecimentos considerados válidos pelas escolas para o Ciclo I são os de Língua Portuguesa e Matemática, o que pôde ser observado nas fichas de avaliação, em que, em relação a esses, as professoras registram maior número de informações. Sobre Artes, poucas fichas apresentaram registro e, quando este é feito, as professoras avaliaram os alunos em aspectos referentes à coordenação motora e/ou orientação espacial:

- *Utiliza força adequada para pintar.*
- *Utiliza o espaço todo destinado ao desenho.*

A Arte foi avaliada da mesma maneira que as demais áreas, por meio dos padrões certo e errado, sem mencionar o processo criador dos alunos. Dessa forma, questiona-se: qual concepção de Artes as professoras têm? O que consideram certo? E errado?

Segundo Teplov (1977), a educação artística não pode estar separada da educação em geral. Afirmar que: “*toda a atividade criativa durante a educação pode servir eficazmente*

como meio para o desenvolvimento da imaginação.” (p.127) É importante registrar que a imaginação parte da experiência do sujeito, de sua realidade, mas dela se descola. Por isso, não é importante somente para a atividade artística, mas também para outras atividades: produção de textos, interpretação de situações-problemas, entre outras.

As afirmações referentes aos saberes dos alunos em relação à Informática são apresentadas na tabela 12:

Tabela 12 – Afirmações referentes ao SABER dos alunos em relação à Informática

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conhece o computador (10)</i> ▪ <i>É capaz de manusear o mouse, realizando comandos (10)</i> ▪ <i>Ótimo desempenho nos programas de informática infantis: Caçadas de Pedrinho e Reinações de Narizinho. (7)</i> ▪ <i>Bom desempenho nos programas de informática (2)</i> ▪ <i>Utiliza os programas de informática com auxílio da professora (10)</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Em relação à Informática, as professoras pontuam aquilo que o aluno sabe fazer, sem relacioná-lo às demais áreas do conhecimento. Referem-se apenas à execução de programas específicos. Não há registros no sentido de avaliar o uso do computador para escrever, desenhar. Dessa forma, pode-se afirmar que o computador, instrumento que pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de qualquer área do conhecimento, é utilizado na escola apenas para a execução de programas.

Em suma, em relação ao SABER, como nos aspectos anteriores, as professoras utilizam as mesmas afirmações para diferentes alunos. Dessa forma, podemos concluir que valorizam aquilo que é comum entre os alunos, desconsiderando o que é diferente, ou seja, não levam em conta a heterogeneidade. Além disso, graduam o desempenho de seus alunos a partir de suas expectativas, por exemplo: *ótima leitura*, *escrevem textos ricos*, *é muito bom* em cálculos, etc.

Apesar de o Quadro Orientador da SME (2003) propor “a relação entre o conhecimento apreendido na escola e o cotidiano vivido”, o que se pode observar na leitura das fichas é o conhecimento dissociado do cotidiano do(a) aluno(a). Além disso, os

conhecimentos valorizados são os considerados “formais”; os que fogem desse padrão são desconsiderados:

- *Executa cópias/Copia sem dificuldade/ Facilidade em copiar.*
- *Encontra-se com leitura de palavra por palavra com compreensão.*
- *Desenha figura humana.*
- *Resolve fatos fundamentais envolvendo adição e subtração.*
- *Reconhece as cores da bandeira e os símbolos nacionais.*
- *Identifica e nomeia as partes do corpo humano.*

Como já afirmado, os aspectos cognitivos estão relacionados a conhecimentos e habilidades específicas em determinadas áreas. As professoras pontuam aquilo que os alunos conseguem fazer sozinhos, os resultados visíveis da aprendizagem, ou seja, aquilo que Vygotski chamou de desenvolvimento real.⁶⁶

O AINDA NÃO SABER dos alunos refere-se àquilo que os alunos ainda não conseguem fazer sozinhos e precisam da ajuda dos colegas e professoras e àquilo que os alunos possuem dificuldades em realizar. Pode-se então relacionar essas possibilidades de saber ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), introduzido por Vygotski, que consiste: “(...) na distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (1991, p. 97)

Segundo o autor, duas crianças com o mesmo nível de desenvolvimento real poderão ter níveis diferentes de desenvolvimento proximal. Por isso, o processo ensino-aprendizagem deverá promover relações interpessoais que constituam ZDPs e, assim, estimular processos psicológicos que possibilitem novas aprendizagens. Desse modo,

⁶⁶ O nível de desenvolvimento real “... compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento.” (Zanella, 2001, p.96-7)

Vygotsky (1991) dá novo enfoque às questões da aprendizagem, já que mostra que ela não é um processo solitário, mas sempre mediado por outros⁶⁷. A participação de outros é importante na criação do desenvolvimento proximal e na transformação desse proximal em desenvolvimento real. Porém, é importante destacar que a participação desse outro é contraditória, pois, segundo Góes (2001): *“Se a dinâmica das relações pode ser tensa e conflituosa ou suave e cooperativa, não podemos pensar num funcionamento intersubjetivo prevalente, que implique apenas parte desses qualificativos.”* (p.87)

As afirmações referentes ao AINDA NÃO SABER dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento são apresentadas pelas tabelas 13, 14 e 15⁶⁸.

Tabela 13 - Afirmações referentes ao AINDA NÃO SABER em Língua Portuguesa

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Forma palavras/frases com a ajuda da professora (1)</i> ▪ <i>Dificuldade em se expressar oralmente (15)</i> ▪ <i>Ainda não assimilou o alfabeto/ assimilou quase todo o alfabeto/ reconhece algumas letras do alfabeto/ dificuldade na assimilação do alfabeto/ reconhece com dificuldade as vogais (15)</i> ▪ <i>Apresenta dificuldades na leitura e escrita (29)</i> ▪ <i>Dificuldades na sistematização/elaboração de idéias (9)</i> ▪ <i>Realiza cópias com dificuldades (2)</i> ▪ <i>Apresenta dificuldades na formação das palavras/ não forma palavras por completo/ dificuldade em formar frases e pequenos textos (6)</i> ▪ <i>Dificuldade na leitura dos livros literários (2)</i> ▪ <i>Ainda não percebeu/assimilou o processo de leitura e escrita/ dificuldades no processo de leitura e escrita (4)</i> ▪ <i>Dificuldades na produção de textos/ ainda não produz textos escritos/ suas produções ainda não estão completas/ suas produções ainda são um pouco fracas (19)</i> ▪ <i>Dificuldades na interpretação de textos (19)</i> ▪ <i>Ainda não pontua os textos adequadamente/ dificuldades em pontuar textos (3)</i> ▪ <i>Ainda apresenta leitura lenta e silábica/ leitura fragmentada/ lê pausadamente (18)</i> ▪ <i>Conseguiu trabalhar razoavelmente com trava-línguas, cruzadinha, sinônimos, diminutivos, sílabas, separação de sílabas, adedonha (1).</i> ▪ <i>Está começando a ler/ está despertando para leitura (8)</i> ▪ <i>Lê com dificuldades/ dificuldades para juntar as sílabas na leitura/ dificuldades em ler palavras e frases/ ainda não consegue ler/ às vezes sabe ler/ lê sílabas simples com dificuldade (12)</i> ▪ <i>Formula frases confusas na construção de textos (1)</i> ▪ <i>Acompanha a leitura com o dedo (1)</i> ▪ <i>Não conseguiu avançar satisfatoriamente nas atividades de leitura, escrita, interpretação e produção de texto (1).</i> ▪ <i>Dificuldades na interpretação das atividades propostas/ Dificuldades na assimilação do</i> |
|--|

⁶⁷ De acordo com Góes (2000, p.128): “os outros não são apenas as pessoas fisicamente presentes, mas também ‘figuras-tipo’ da cultura ou representantes dos códigos e normas participantes das práticas sociais.”

⁶⁸ A numeração indica a frequência nas diferentes fichas de avaliação.

conteúdo visto.(9)

- *Dificuldade em concluir as atividades (1)*

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Analisando a tabela 13, constata-se que existem mais registros de afirmações referentes a quando os alunos apresentam dificuldade em determinada atividade ou quando ainda não dominam determinado conteúdo. Apenas uma afirmação refere-se à ajuda da professora. Retoma-se, então, a questão da aprendizagem como processo individual, em que a participação da professora e dos colegas é considerada de pouca importância. Vygotski, ao contrário, afirma que a aprendizagem origina-se das relações interpessoais que a criança vivencia. Sendo assim, é impossível percebê-la como algo individual, visto que os outros possuem papel essencial no processo.

Tabela 14 - Afirmações referentes ao AINDA NÃO SABER no Raciocínio Lógico Matemático

- *Ainda não estabeleceu relação entre quantidade e numeral (3)*
- *Reconhece alguns numerais/ reconhece com dificuldade alguns numerais (3)*
- *Ainda não elabora situações-problemas/ dificuldades na elaboração de situações-problemas/ ainda não desenvolveu o raciocínio lógico para solucionar problemas (20)*
- *Sabe elaborar com dificuldades situações-problemas envolvendo o sistema monetário brasileiro (4)*
- *Dificuldade em resolver situação- problemas (24)*
- *Dificuldades em resolver as questões matemáticas propostas (5)*
- *Está em fase de aprendizagem da escrita por extenso/ dificuldade em escrita por extenso dos numerais (11)*
- *Ainda não compreendeu o processo de multiplicação e divisão simples/ está em fase de aprendizagem de multiplicação e divisão simples/ dificuldades na divisão e multiplicação (8)*
- *Está em fase de aprendizagem de adição e subtração com reagrupamento(9)*
- *Está em fase de aprendizagem de adição e subtração simples (5)*
- *Está em fase de aprendizagem de escrita por extenso dos numerais/ ainda não domina escrita por extenso dos numerais (4)*
- *Ainda não domina composição e decomposição de numerais (2)*
- *Está em fase de aprendizagem da sequência numérica/ ainda não domina sequência numérica (6)*
- *Resolve com a ajuda de alguém as atividades de adição e subtração simples (1)*
- *Identifica com dificuldades pares e ímpares, antecessor e sucessor, maior e menor (2)*
- *Identifica com dificuldade as operações fundamentais (1)*
- *Conhece alguns números ordinais (1)*

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Em relação ao Raciocínio Lógico-Matemático, as professoras registram quando o aluno está com dificuldade em determinado conteúdo ou em fase de aprendizagem. De acordo com o registrado nas fichas analisadas, existe a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos ministrados desde que o aluno se esforce, pois, como já foi visto, as professoras consideram a aprendizagem fruto do esforço pessoal. Dessa forma, não consideram aquilo que os alunos conseguem fazer com ajuda. Considerar o que os alunos conseguem fazer com ajuda indica um olhar voltado para o desenvolvimento prospectivo, para as possibilidades e não para o que já foi conquistado, o desenvolvimento retrospectivo.

Tabela 15 - Afirmações referentes ao AINDA NÃO SABER em Ciências Naturais e Geo-História

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ainda não conseguiu se expressar quanto aos conhecimentos adquiridos em ciências naturais (2) ▪ Compreendeu razoavelmente/oralmente os conteúdos: eu, família, nossa casa, a escola e corpo humano (13). ▪ Compreendeu razoavelmente/oralmente os conteúdos: direitos e deveres dos alunos, folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (solo, ar, plantas e animais), meios de comunicação e transporte, paisagem do município (19) |
|---|

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

As professoras avaliam os alunos de acordo com suas expectativas e a realidade por eles apresentada. Se o aluno não atinge essas expectativas, mas também não se desvia tanto delas, o conhecimento apresentado por ele é considerado como AINDA NÃO SABER:

- Compreendeu razoavelmente/oralmente os conteúdos: eu, família, nossa casa, a escola e corpo humano.

As afirmações das professoras referentes ao AINDA NÃO SABER são vagas e não possibilitam a compreensão da situação do aluno. Ao afirmar que o aluno *apresenta dificuldades na leitura e na escrita*, não se pode ter idéia da dimensão real dessas dificuldades. A professora apenas relata que o aluno tem dificuldades, mas não as explicita e as discute. Da mesma forma, ao afirmar que o aluno ainda não assimilou todo o alfabeto, não apresenta quais letras foram assimiladas. Seriam as letras do próprio nome? Do nome da

professora? Da maneira como as afirmações são feitas, não se pode ter idéia da real situação do aluno e em que direção se faz necessário investir para que o ainda não saber possa vir a se concretizar como novas aprendizagens. As professoras apontam o AINDA NÃO SABER de seus alunos, mas não apresentam quais intervenções foram feitas ou precisam ser feitas no sentido de concretizar o possível em realidade.

O AINDA NÃO SABER não é reconhecido enquanto espaço potencial de construção de conhecimentos, porque as professoras valorizam apenas o que os alunos conseguem fazer sozinhos. De acordo com Esteban (1992), o AINDA NÃO SABER está relacionado à produção do sucesso ou fracasso escolar.

Por meio da leitura das fichas de avaliação, constata-se que o NÃO SABER opõe-se ao SABER. Em relação ao registro do NÃO SABER, as professoras também apenas descrevem fatos. O NÃO SABER é indicado pela negação, como se constata nos seguintes exemplos:

- *Não consegue interpretar.*
- *Não domina adição e subtração simples.*
- *Não consegue copiar do quadro.*
- *Não lê nem as sílabas simples.*

Ao utilizar a negação para indicar o NÃO SABER, as professoras, mais uma vez, indicam a existência de um “aluno ideal”, que serve de base de comparação com os alunos “reais”. Segundo Esteban (1992): *“Trabalhando apenas com os resultados imediatamente perceptíveis, e comparando o produto da criança com o modelo esperado, fica evidente para o professor o não saber de seu aluno.”* Desse modo, tanto o SABER quanto o NÃO SABER referem-se aos resultados visíveis dos alunos, enquanto o AINDA NÃO SABER não é facilmente observável.

As afirmações das professoras referentes ao Não Saber de seus alunos estão apresentadas nas tabelas 16 e 17:

Tabela 16 - Afirmações referentes ao NÃO SABER relacionadas à Língua Portuguesa

- *Ficou a desejar quanto à oralidade/ não se expressa oralmente (2)*
- *Não reconta histórias, poesias, textos, músicas (1)*
- *Não cria histórias a partir de cenas (2)*
- *Não relata fatos com coerência (2)*
- *Não compreende/ não tem a sequência lógica dos fatos (3)*
- *Não estabelece a relação entre numeral e quantidade/ não apresenta noções de quantidade (2)*
- *Não estabelece relação entre o desenho e o tema proposto (3)*
- *Não escreve o nome (1)*
- *Não produz textos escritos/ não consegue produzir textos (5)*
- *Troca e omite algumas letras ao escrever/ usa as letras de qualquer forma (4)*
- *Não assimilou o processo da leitura e da escrita/ não domina o processo de leitura (2)*
- *Não consegue ler grandes textos (1)*
- *Não gosta de ler em público (2)*
- *Não atingiu o esperado do processo de alfabetização (1)*
- *Escrita sem pontuação/ não domina a pontuação (tanto na escrita quanto na leitura) (7)*
- *Produções não são contextualizadas/ estão sem coerência/ necessita organizar as idéias antes de registrá-las/ escreve frases sem coerência/ confusas (12)*
- *Não utiliza parágrafos (2)*
- *Não consegue copiar do quadro (4)*
- *Copia as palavras sem muita consciência do significado/ copia sem muita noção do que está escrevendo (3)*
- *Não gosta de escrever (1)*
- *Não faz as pontuações corretas (1)*
- *Interpreta/ constrói textos com muitos erros ortográficos/escreve com muitos erros de ortografia (35)*
- *Não consegue interpretar (2)*
- *Não consegue elaborar nem pequenos parágrafos/ não consegue formar palavras nem frases sozinho (4)*
- *Não conseguiu fixar as letras do alfabeto/ não reconhece as letras do alfabeto (5)*
- *Faz tentativas de interpretação e construção de textos sem muito sucesso/ não consegue registrar o que leu/ não interpreta (13)*
- *Não lê nem as sílabas simples (1)*
- *Não coordena os espaços do caderno para a escrita. (1)*
- *Escrita ilegível (1)*

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Como se pode constatar, as professoras registram os conteúdos e as habilidades que os alunos não dominaram. Existe uma expectativa por parte das professoras e, quando os alunos não correspondem a essa de maneira esperada, elas a registram como não saber:

- *Não atingiu o esperado do processo de alfabetização.*

- *Ficou a desejar quanto à oralidade.*

Como as fichas analisadas referem-se a todo o Ciclo I, pode-se contatar que o NÃO SABER refere-se a aspectos variados e habilidades de diferentes graus de complexidade. Ou seja, as afirmações das professoras referem-se tanto ao não reconhecimento das letras do alfabeto quanto à não pontuação correta dos textos. Além disso, percebe-se preocupação com a reprodução do que foi transmitido e o entendimento do erro, não como parte do processo, mas como falha do aluno. Segundo Esteban (1992), esses são modos de agir que produzem o fracasso escolar.

Tabela 17 - Afirmações referentes ao NÃO SABER relacionadas ao Raciocínio Lógico-Matemático

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Não percebeu muito bem os numerais ordinais e romanos até 10^o e X. (1)</i> ▪ <i>Não elabora situações problemas (3)</i> ▪ <i>Não resolve as operações de adição e subtração com êxito/ não domina adição e subtração simples (10)</i> ▪ <i>Não escreve os numerais em sequência/ não domina a sequência numérica (16)</i> ▪ <i>Não domina composição e decomposição dos numerais (13)</i> ▪ <i>Não domina a escrita por extenso dos numerais (24)</i> ▪ <i>Precisa desenvolver o raciocínio lógico para resolver situações problemas/ não tem raciocínio lógico/ não consegue resolver situações problemas (17)</i> ▪ <i>Não identifica as operações fundamentais/ não consegue distinguir as operações fundamentais/ não domina as operações (16)</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Os alunos dessa escola apresentam menor desempenho em atividades relacionadas à leitura e à escrita do que em Matemática, o que se justifica na natureza complexa desse conhecimento. A questão simbólica da linguagem não é trabalhada, pois as professoras dedicam-se à codificação e decodificação. Dessa forma, a Matemática, apesar de também ser simbólica, torna-se clara e objetiva, porque os resultados podem ser verificados. É, portanto, mais fácil para os alunos. Da mesma maneira que nos aspectos anteriores, as professoras apenas descrevem os fatos, registrando somente o resultado objetivo da aprendizagem dos alunos, nesse caso o que os alunos não conseguem fazer ou não dominam:

- *Não domina a escrita por extenso dos numerais.*

- *Não escreve os numerais em seqüência.*

Não houve registro referente ao NÃO SABER em relação às outras áreas do conhecimento (Ciências, Geo-História e Informática). Em relação às Artes, apenas uma professora registrou uma afirmação relativa ao NÃO SABER:

- *Não estabelece relação entre o desenho e o tema proposto.*

Como já discutido, questiona-se se As artes deveriam ser avaliadas do mesmo modo que as demais áreas do conhecimento, pois, no que se refere à estética, delimitar o que é certo ou errado é complexo. Que concepção de Artes as professoras têm? A escola tem? A partir dos registros das professoras, percebe-se a concepção clássica das artes, na qual o desenho tem de ser representativo. As possibilidades de criação do aluno são limitadas, pois deve reproduzir a realidade tal qual ela se lhe apresenta.

É importante destacar que, quando as professoras esperam de seus alunos um mau desempenho, certamente isso acontecerá. Segundo Rosenthal e Jacobson (1989, p.287): “*A expectativa de uma pessoa sobre o comportamento de outra pode funcionar como uma profecia auto-realizadora. Quando os professores esperam que certas crianças apresentem um maior desenvolvimento intelectual, isto realmente acontece.*” Dessa forma, a profecia auto-realizadora acontece porque as professoras pautam seus relacionamentos com os alunos de maneira a que seu julgamento inicial se concretize.

Assim, o NÃO SABER registrado pelas professoras refere-se ao *não saber fazer*, ou seja, refere-se àquilo que os alunos não dominam ou não conseguem fazer nem com a ajuda da professora ou dos colegas. Constata-se, mais uma vez, a aprendizagem considerada como esforço individual. As professoras não percebem a importância das relações interpessoais para a aprendizagem de seus alunos, pois focam seus olhares para a aquisição de habilidades específicas, o que constitui indicador do ensino instituído.

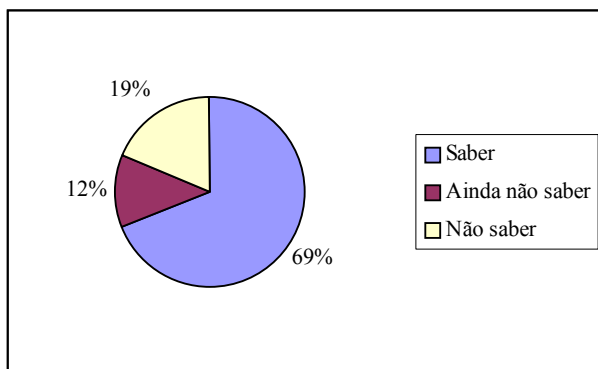
4.2.4 Aspecto Motor

O aspecto motor não foi contemplado no Quadro Orientador para Registro do Desenvolvimento Integral do Educando (SME, 2003). Porém, em virtude de sua presença nas fichas de avaliação, é necessária uma unidade temática que o contemple.

O aspecto motor refere-se ao desempenho dos alunos nas atividades relacionadas à Educação Física. É importante ressaltar que duas turmas, do total de sete, não apresentaram esse aspecto em suas avaliações.

Da mesma maneira que o aspecto cognitivo, o aspecto motor foi subdividido em SABER, AINDA NÃO SABER e NÃO SABER. A partir da frequência das afirmações das professoras sobre cada um dos aspectos mencionados, a figura 5 pôde ser elaborada:

Figura 5- Afirmação das Professoras



Como nos aspectos cognitivos, a porcentagem maior das afirmações refere-se ao *Saber* (69%). Porém, diferentemente daqueles aspectos, as afirmações não descrevem fatos. São afirmações vagas, que não apresentam como o aluno operou o conhecimento trabalhado em Ed. Física. A tabela 18 apresenta as afirmações referentes ao aspecto motor:

Tabela 18- Afirmações referentes aspecto motor

Saber	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Assimilou de forma satisfatória as atividades/ desempenho satisfatório/desenvolvimento satisfatório (15)</i> ▪ <i>Bom domínio motor (19)</i> ▪ <i>Bom desenvolvimento motor/psicomotor dentro dos conteúdos trabalhados (56)</i> ▪ <i>Ótimo desenvolvimento motor/psicomotor dentro dos conteúdos trabalhados (23)</i> ▪ <i>Ótimo domínio motor/psicomotor (6)</i> ▪ <i>Bom/grande desenvolvimento motor/psicomotor (36)</i>
Ainda não saber	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Desenvolvendo a coordenação psicomotora (40)</i> ▪ <i>Dificuldades em ed. Física (3).</i> ▪ <i>Necessita trabalhar seu esquema motor/ desenvolvimento motor precisa ser trabalhado (6)</i>
Não saber	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Desenvolvimento motor razoável (1)</i> ▪ <i>Pouco/ baixo desenvolvimento motor dentro dos conteúdos trabalhados (4)</i> ▪ <i>Não conseguiu um bom desenvolvimento motor/ seu desenvolvimento motor não foi satisfatório (17)</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Essas afirmações apenas graduam o desempenho dos alunos em Educação Física, mas não o explicam⁶⁹ – *Desenvolvimento motor razoável, Ótimo domínio motor, Baixo desenvolvimento motor* –, de forma que a compreensão desse aspecto fica difícil.

Além disso, questiona-se: qual referencial adotado pela professora para avaliar seus alunos em relação a esse aspecto? O que ela deve esperar de crianças entre seis e oito anos (idades do Ciclo I) em termos de desenvolvimento motor?

O Quadro Orientador da SME/GO não apresenta esse aspecto e nem o Projeto Político-Pedagógico⁷⁰ da escola apresenta os objetivos esperados em Educação Física. As professoras tampouco esclarecem o que entendem como *desenvolvimento motor e psicomotor*. Dessa maneira, os registros presentes nas fichas de avaliação descrevem se o aluno assimilou os conteúdos, se obteve um bom desenvolvimento, entre outros. As afirmações qualificam o desempenho/desenvolvimento.

⁶⁹ A explicação é difícil se for levado em consideração que todo comportamento é multicausal.

⁷⁰ O projeto político pedagógico foi fotocopiado e os objetivos referentes ao Ciclo I encontram-se no anexo 7.

As professoras não apresentaram os critérios utilizados na avaliação dos alunos bem como suas concepções em relação ao desenvolvimento motor e à psicomotricidade. Além disso, não há indícios nas fichas de como esse aspecto foi trabalhado, o que leva ao seguinte questionamento: o aspecto motor é trabalhado através de exercícios de habilidades e destrezas ou permite que os alunos reflitam sobre suas possibilidades corporais? Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (2000) afirmam que a aprendizagem nessa área deve capacitar os sujeitos a exercerem suas possibilidades corporais com autonomia e de maneira social e culturalmente significativa e adequada. Além disso, o aluno deve ser considerado como um todo no qual aspectos cognitivos, afetivos e corporais estão inter-relacionados em todas as situações.

4.2.5 Responsabilidades e Cooperação

Apesar de este ser um aspecto considerado relevante para a Secretaria Municipal de Educação, poucas fichas trazem informação referente à cooperação entre os alunos:

- *Auxilia os alunos da sala que apresentam dificuldades nas atividades propostas.*
- *Valoriza ações de cooperação e solidariedade.*
- *Não valorizam ações de cooperação e solidariedade.*

As professoras valorizam os (as) alunos(as) que resolvem as atividades sozinhos, de maneira independente e que não solicitam auxílio a elas ou aos colegas. Pode-se entender essa postura no já afirmado sobre a aprendizagem como algo individual. O papel da professora consiste em transmitir os conhecimentos, enquanto o papel dos alunos é o de assimilá-los. A participação de outros que não sejam o(a) educador(a) não interfere na aprendizagem. Nessa abordagem, segundo Góes (1997), o processo ensino-aprendizagem é assumido como transmissão-recepção de conhecimentos e os alunos podem ou não aprender tudo que o professor transmite.

Numa abordagem diferente, Zanella aponta que *“ensinar e aprender caracterizam-se como atividades social e permanentemente constituídas e, enquanto tais, são também constantemente transformadas, seja em função dos sujeitos envolvidos, do contexto ou do que é alvo do ensinar e do aprender.”* (1997, p.2)

Dessa forma, não se pode pensar em aprendizagem centrada no individual, mas como atividade social, mediada pela cultura, em que tanto o sujeito ou a situação que ensina quanto aquele que aprende transformam a realidade ao mesmo tempo em que são por ela transformados.

Mas o que se pôde ser percebido nas fichas analisadas foi a concepção de aprendizagem como individual e, nesse sentido, a cooperação é dispensada e vista como negativa pelas professoras, quando afirmam que os alunos não conseguem fazer determinada atividade sozinhos e não apresentam, pelo menos não registraram, oportunidades em que essa cooperação de fato ocorra.

Em relação à responsabilidade, as fichas de avaliação não trazem informações. Segundo o Quadro Orientador (SME, 2003): *“Neste aspecto, considera-se que (o) educando (a) possui um conjunto de responsabilidades junto ao coletivo dos seus pares da sala, da escola e dos educadores.”* O que a SME entende por responsabilidade? Cuidar dos materiais, zelar da sala de aula e da escola? Realizar as tarefas solicitadas? Ou é no sentido de o aluno ser responsável por sua aprendizagem? Responsável pelas relações com os colegas e as professoras? Mais uma vez, a Secretaria apresenta um conceito pouco preciso, cuja avaliação vai depender do entendimento das professoras a respeito. No entanto, a escola possui autonomia para discutir e definir esses conceitos, porém, como ocorreu com os aspectos anteriores, conformou-se com os conceitos apresentados pela SME, mesmo estes sendo confusos e imprecisos. Dessa forma, a escola apresenta um discurso bem diferente de sua prática.

Além disso, existe uma contradição em relação à cooperação, que ela é valorizada quando o(a) aluno(a) auxilia um colega com dificuldade e é desvalorizada quando um aluno solicita auxílio, pois dele é esperada a realização independente das atividades propostas. Como foi afirmado, a análise das fichas de avaliação permite afirmar que a participação dos colegas não é vista pelas professoras como importante para a construção de conhecimentos.

4.2.6 Potencialidades, Talentos e Dimensões a serem exploradas

Por meio da leitura das fichas de avaliação, podemos perceber que, apesar de a Secretaria Municipal de Educação apontar, por meio do Quadro Orientador para o Registro das Aprendizagens e Desenvolvimento do Educando (2003), a criatividade e a formação estética como necessidades, o que é destacado como “potencialidades, talentos e dimensões a serem exploradas” é a centralização das práticas pedagógicas das professoras no ensino-aprendizagem de habilidades via “conteúdos” de disciplinas formais.

Em relação à formação estética dos alunos, as professoras focam a avaliação no desempenho das atividades de desenho e pintura, apesar de o Quadro Orientador ampliar as potencialidades e talentos para “o teatro, a dança, expressão e linguagem corporal, a música, as composições artísticas, as dimensões da formação estética, do sensível” (SME, 2003).

Apenas dois agrupamentos⁷¹, dos sete, apresentaram afirmações referentes a esse aspecto, afirmações vagas e imprecisas:

- *Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura*
- *Continua desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.*
- *Possui apreciação musical.*

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986) apresenta a definição de habilidade como “*qualidade de hábil*”. A definição de hábil é a de “*quem tem aptidão para*

⁷¹ É importante destacar que o Quadro Orientador foi implantado a partir de 2003 e, por isso, apenas os agrupamentos cujas fichas referem-se a esses anos apresentaram esse aspecto em seus registros.

alguma coisa; competente, apto, capaz”. A habilidade está, então, relacionada ao saber fazer alguma coisa. A aptidão, segundo o mesmo dicionário, é definida como *“disposição inata”*. Dessa forma, pode-se compreender porque as professoras entendem a potencialidade como inerente, inata. De acordo com essa concepção, cabe à escola descobrir as potencialidades de seus alunos e trabalhá-las, quando eles a possuírem.

Mais uma vez, aparece a noção de aprendizagem, assim como de habilidade e talento, como individual. Não se trabalha com a concepção de que habilidades e talentos devem ser trabalhados e desenvolvidos por todos, porque não concebem a idéia de que as relações sociais constituem os sujeitos. Como afirma Góes (1993, p.338): *“O sujeito é constituído na relação com os outros. Eu e outro são conceitos relacionais e não conceitos referentes a entidades que se formam separadamente e entram em contato.”*

Assim como em outros aspectos, percebe-se imprecisão no que se refere à formação estética. O que vem a ser? Necessariamente, relaciona-se com Artes? A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em não definindo o que entende por formação estética, dificulta a avaliação por parte dos professores, que também não apresentam critérios claros para a avaliação de seus alunos.

4.2.7Rendimento

O Quadro Orientador para Registro do Desenvolvimento Integral do Educando (SME, 2003) não traz referências sobre o rendimento dos alunos, mas as fichas apresentam esse aspecto, o que torna necessário uma unidade temática que o contemple.

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986) define rendimento como: *“eficiência relativa no desempenho de determinada função ou tarefa; produtividade”*. Neste trabalho, o rendimento compreende a classificação do desempenho do(a) aluno(a) realizada pelo professor. Esse aspecto aparece tanto no início das fichas (introdução) quanto

no seu final (conclusão). As professoras utilizam termos como *bom*, *ótimo* e *regular* para graduar o desempenho dos alunos. Outras vezes, indicam que os alunos têm *grande desenvolvimento* ou um *pequeno avanço*. Não esclarecem o que entendem desses termos, de forma que, novamente, as afirmações são vagas.

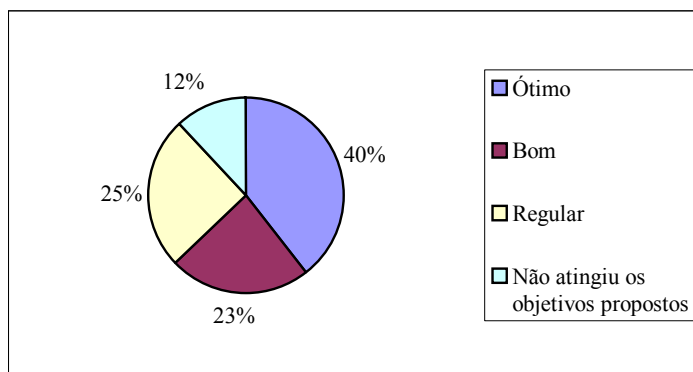
As afirmações das professoras referentes ao rendimento aparecem na tabela 19:

Tabela 19- Afirmações referentes ao rendimento

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ótimo/grande rendimento/desempenho/desenvolvimento/avanço em todas as atividades propostas/ótimo nível de aprendizagem (43)</i> ▪ <i>Bom rendimento/desenvolvimento/desempenho/aproveitamento em todas as áreas trabalhadas (35)</i> ▪ <i>Avanço/crescimento significativo/expressivo no processo ensino aprendizagem (26)</i> ▪ <i>Avanço/rendimento/desempenho razoável/regular/lento/moderadamente no bimestre/obteve um pequeno avanço/desenvolvimento (38)</i> ▪ <i>Apresenta dificuldades no processo ensino-aprendizagem (3)</i> ▪ <i>Não atingiu todos os objetivos propostos/ ainda não atingiu todos os objetivos propostos (18)</i> ▪ <i>Atingiu satisfatoriamente o objeto de todo o ensino aprendizagem/enquadrada(o) num ótimo nível de aprendizagem (16)</i> ▪ <i>Apta(o)/preparada(o) para avançar para a etapa seguinte (42)</i> ▪ <i>Venceu varias etapas apesar de suas limitações (6)</i>
--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Como nos outros aspectos, as professoras utilizam as mesmas afirmações para alunos diferentes, parecendo buscar a homogeneidade dos rendimentos ao invés de destacar as diferenças. Esteban (1992) destaca, no entanto, que a escola busca uma homogeneidade inexistente. Além de graduar o rendimento, as professoras também adjetivam-no: crescimento *significativo* e avanço *lento*. Tanto a graduação quanto a adjetivação dos rendimentos dos alunos baseiam-se nas expectativas de aprendizagem das professoras. A figura 6 foi construída a partir das afirmações que gradua o rendimento dos alunos.

Figura 6- Graduação do rendimento dos alunos

Pode-se constatar, por meio da análise das fichas, que, quando um professor avalia um(a) aluno(a) com *bom rendimento* em um bimestre (ou trimestre), provavelmente esse (a) aluno(a) será avaliado (a) da mesma maneira nos bimestres (ou trimestres) seguintes. Novamente, aparece a profecia auto-realizadora que, de acordo com Tapajós (1987), é uma prática escolar comum e perigosa, que sela o destino do aluno de forma implacável. Os alunos considerados capazes provavelmente, de acordo com o autor, receberão mais atenção por parte dos professores, enquanto os outros receberão mais recriminações e menos estímulos.

Em 53% das fichas as professoras afirmaram que os alunos estavam aptos a cursar a etapa seguinte. Mas, em 20% fizeram a seguinte observação⁷²: *Necessita de acompanhamento individual do coletivo⁷³ da escola*. Nos exemplos que seguem, vemos outros comentários das professoras:

- *Apesar de suas limitações, o aluno está sendo avançado para o Ciclo II. O mesmo chegou a este estabelecimento de ensino após ter freqüentado uma escola especial. Apesar dos esforços, mesmo assim, o aluno não conseguiu atingir os objetivos propostos do Ciclo I.*

⁷² As observações realizadas pelas professoras serão contempladas em outra categoria.

⁷³ O termo coletivo refere-se aos professores e coordenadores. É prática comum nas escolas municipais de Goiânia, os professores trabalharem com os alunos considerados “portadores de dificuldades de aprendizagem”. Os alunos são atendidos pelos professores que desenvolvem atividades relacionadas, geralmente, à alfabetização.

- *O aluno ainda não atingiu todos os objetivos previstos do Ciclo I. Apesar de suas limitações venceu várias etapas da aprendizagem. Deverá cursar o Ciclo II com acompanhamento individual por parte dos pais e da escola.*

- *A aluna será encaminhada para a primeira etapa, por exigência do Ciclo⁷⁴ e irá necessitar de acompanhamento por parte do coletivo. Este acompanhamento terá que ser individual e constante.*

É importante registrar que, quando a professora afirma que “o aluno está sendo avançado para o Ciclo II”, ela dá indícios de que o aluno não avançou para a etapa seguinte por mérito próprio, mas porque ela assim (ou o Sistema de Ciclos) possibilitou. Apesar de a aprendizagem ser entendida como individual, os resultados alcançados pelos alunos dependem das expectativas das professoras.

Em 12% das fichas analisadas, as professoras afirmaram que os alunos não atingiram os objetivos propostos. O Projeto Político Pedagógico⁷⁵ da escola apresenta os inúmeros objetivos propostos para o Ciclo I (ver anexo nº9), o que levanta a seguinte questão: quando as professoras afirmam que os alunos não atingiram os objetivos propostos, isso significa que nenhum objetivo foi atingido? Como não há indicativos dos critérios que definem os objetivos necessários para a promoção à etapa seguinte, surge outra questão: como os professores definem os objetivos necessários à nova etapa?

As fichas, apesar de descritivas, não deixam de graduar seus alunos. Porém, ao invés de notas, utilizam conceitos, como *bom*, *regular* e *ótimo*, por sua vez pouco precisos.

⁷⁴ De acordo com o Ciclo de Desenvolvimento Humano, proposto pela Secretaria de Educação Municipal, o(a) aluno(a) não pode ficar retido(a), deve acompanhar a turma de acordo com sua idade.

⁷⁵ A escola emprestou o Projeto de 2004 para a pesquisadora que o fotocopiou e o devolveu à Secretaria. Segundo a secretária, os objetivos dos Ciclos não sofreram alterações e, como ela não encontrou o PPP de 2003, emprestou o documento elaborado para 2004.

4.2.8 Observações

Essa categoria contempla as observações dos alunos realizadas pelas professoras e registradas nas fichas de avaliação e consistem tanto de adjetivos como de comentários. As observações são apresentadas na tabela 18:

Tabela 20- Observações realizadas pelas professoras

ADJETIVOS ⁷⁶	COMENTÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> - Colaborador - Responsável(6) - Esforçada (5) - Calmo - Disciplinada - Encantadora - Dócil - Amigável - Brilhante - Dedicada - Carinhosa - Solidária - Caprichosa - Confuso - Inquieto (14⁷⁷) - Desatento - Distraído - Introversa - Retraída - Lento - Tímido 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quando quer resolve as atividades com facilidade.</i> - <i>Apresenta resistência ao novo.</i> - <i>Quando erra as atividades embola (amassa) e rasga.</i> - <i>Possui a escrita bem forte.</i> - <i>É muito insegura quanto à aprendizagem.</i> - <i>No início apresentou dificuldades, não acompanhava a turma, no final do bimestre demonstrou mais interesse obteve um crescimento quanto à aprendizagem e assimilação do conteúdo.</i> - <i>O aluno perdeu mais ou menos 1 mês e meio de aula, foi transferido para outra escola, retornando com algumas dificuldades, pois o mesmo só viu a letra cursiva e confunde um pouco quando trabalhamos letra bastão, é um pouco lento na realização das atividades.</i> - <i>O aluno não é constante na aprendizagem, tem dia que realiza as atividades, tem que dia que não faz nada.</i> - <i>Participa do reagrupamento (9)</i> - <i>Participa das aulas de reforço/ da recuperação paralela individual. (3)</i> - <i>É a 1ª. experiência de escola que a aluna tem, não frequentou a pré-escola como os demais alunos.</i> - <i>É uma criança que nos preocupa muito em relação a sua resposta a todos os encaminhamentos que são tomados diariamente, pois neste momento todas as crianças já realizam a leitura de sílabas simples e formam palavras e frases.</i> - <i>Necessita de reforçar a escrita através de incentivo por parte do professor.</i> - <i>É necessário acompanhamento sistematizado nas leituras diárias dos mais diferentes portadores de textos, para que a criança adquira fluência e domínio das dificuldades linguísticas. (5)</i> - <i>Realizar atividades de leitura e escrita diariamente, independente das atividades da escola. (5)</i> - <i>Transmite seus conhecimentos com facilidade.</i> - <i>A aluna está avançando para a etapa seguinte, necessitando de um acompanhamento especial, a mãe está informada da necessidade de um especialista (psicólogo) para trabalhar a área emocional da aluna.</i> - <i>O aluno possui uma deficiência visual, usa óculos, esquece os óculos quase todos os dias e mesmo quando traz nota-se que também não vê direito. A mãe não toma nenhuma providência.</i> - <i>Apresenta problemas de visão, a mãe já foi informada e ficou de levá-</i>

⁷⁶ Os adjetivos estão apresentados no gênero em que foram registrados.

⁷⁷ A numeração indica a frequência nas diferentes fichas de avaliação. Quando não aparece numeração, é porque a afirmação só apareceu uma vez.

	<p>la ao medico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno foi indicado para as aulas de acompanhamento em outro turno. - Participou da aula de acompanhamento da aprendizagem em outro turno. Não era freqüente e foi substituído por um colega com mais interesse, já que as vagas eram limitadas. - Participou da aula de acompanhamento da aprendizagem em outro turno e devido ao grande desinteresse e indisciplina foi substituído por um colega com mais interesse, pois tumultuou as aulas. - Necessita acompanhamento/apoio em casa. (7) - Acompanhada individualmente pela professora (3) - Seu material escolar é desorganizado/ necessita organizar melhor seus materiais/ precisa ser mais cuidadosa com os seus cadernos (5)
--	--

Essa categoria trouxe informações interessantes sobre as professoras e a concepção de aprendizagem predominante. Por meio desses comentários, pode ser confirmada a concepção das professoras de que o(a) aluno (a) é responsável por sua aprendizagem:

- ***Quando quer resolve as atividades com facilidade.***
- *No inicio apresentou dificuldades, não acompanhava a turma, no final do bimestre demonstrou mais interesse obteve um crescimento quanto à aprendizagem e assimilação do conteúdo.*
- *O aluno não é constante na aprendizagem, tem dia que realiza as atividades, tem dia que não faz nada.*

Esses exemplos enfatizam a noção de aprendizagem individual – para aprender o aluno deve se esforçar e se interessar (noção que já esteve presente nos aspectos anteriormente apresentados).

Além das crenças e concepções, as observações revelam as justificativas utilizadas pelas professoras para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, invariavelmente, os culpabilizam:

- *O aluno possui uma deficiência visual, usa óculos, esquece os óculos quase todos os dias e mesmo quando traz nota-se que também não vê direito. A mãe não toma nenhuma providência.*

Esse exemplo evidencia o que Collares & Moysés (1992) denominaram de “patologização do processo ensino-aprendizagem”, em que doenças são identificadas como causas da não aprendizagem do aluno. Além disso, o exemplo mostra que para a professora um dos sentidos, no caso a visão, é mais importante que os demais, pois o fato de o aluno ter uma deficiência visual é considerado explicativo de sua não aprendizagem. Os outros sentidos - audição, tato, olfato, e, por que não, o paladar – não são trabalhados num ensino pautado por elementos visuais: no quadro de giz são escritos exercícios que devem ser copiados pelos alunos em seus cadernos.

Além disso, a professora responsabiliza a mãe pela falta de providências, o que indiretamente a responsabiliza também pela “dificuldade de aprendizagem” de seu filho. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem desloca-se da escola para a casa do(a) aluno(a).

- *É a 1ª. experiência de escola que a aluna tem, não frequentou a pré-escola como os demais alunos.*

O que chama a atenção nesse exemplo é o descompasso entre a fala da professora e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Segundo essas diretrizes, os alunos de cinco anos são matriculados na Pré-Escola e os de seis anos, no Ciclo I. Dessa forma, as professoras deveriam estar preparadas para trabalhar com os alunos independentemente de eles terem frequentado a Pré-Escola.

As professoras, ao fazerem os comentários apresentados na tabela 5, parecem reforçar a questão da aprendizagem enquanto processo individual, ao mesmo tempo em que tendem a atribuir à família um papel central no processo de escolarização. Eximem a si e à escola de suas responsabilidades no processo, assim como se calam em relação à imprecisão das diretrizes fornecidas pela SME/GO, que deveriam nortear as práticas pedagógicas e a avaliação de seus resultados.

Em relação aos adjetivos, constata-se a predominância de adjetivos positivos para as alunas. Dos 21 adjetivos registrados, sete podem ser considerados positivos e referem-se às alunas, enquanto apenas dois são negativos; de outro lado, há apenas dois adjetivos que se referem aos alunos de maneira positiva e seis, de maneira negativa. Do total, quatro adjetivos podem se referir tanto aos alunos quanto às alunas. Essa predominância pode ser um indicativo de diferença de gênero⁷⁸ na aprendizagem. De acordo com Silva et al. (1999), meninas apresentam melhor desempenho nas primeiras séries escolares e na alfabetização. Esse fato pode ser comprovado por meio de estudos que apontam que o índice de reprovação é maior entre os meninos.

Enguita (apud Silva et al. 1999) atribui o melhor desempenho das meninas ao fato de que elas “são mais submissas, ou foram educadas para submeter-se à autoridade, sendo mais cuidadosas em seu trabalho, ajustando-se, assim, à disciplina da escola. Os meninos, ao contrário, são mais rebeldes, independentes, criativos.” (p.212) Assim, as meninas aproximam-se do modelo prototípico imaginado pelas professoras, enquanto os meninos que fogem desse modelo apresentam um mau desempenho nas atividades escolares.

Outra questão que chama a atenção nas fichas analisadas refere-se aos encaminhamentos realizados pela escola em relação aos alunos considerados com “dificuldade de aprendizagem”, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

- *Participa do reagrupamento.*
- *Participa das aulas de reforço/ da recuperação paralela individual.*
- *O aluno foi indicado para as aulas de acompanhamento em outro turno.*
- *Participou da aula de acompanhamento da aprendizagem em outro turno. Não era freqüente e foi substituído por um colega com mais interesse, já que as vagas eram limitadas.*

⁷⁸ De acordo com Silva et al (1999), o gênero pode ser “definido como a construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos que se processa de maneira diferenciada, dentro de uma mesma sociedade.” (p.211)

- *Participou da aula de acompanhamento da aprendizagem em outro turno e devido ao grande desinteresse e indisciplina foi substituído por um colega com mais interesse, pois tumultuou as aulas.*

- *Acompanhada individualmente pela professora.*

Por meio desses exemplos, constata-se que as professoras procuram trabalhar as “dificuldades” dos alunos por meio de reagrupamento e aulas de reforço, que acontecem em outro horário. Nos casos em que os alunos não são freqüentes, são substituídos. Porém, nenhuma ficha apresentou os motivos pelos quais tais alunos não freqüentavam as aulas: os pais não podiam levar, o horário era inadequado, entre outros. O que se verifica é que a escola dizia “fazer a sua parte” e esperar a contrapartida do aluno. Se esse não freqüenta, não demonstra interesse ou é indisciplinado, não é merecedor das aulas.

Outros encaminhamentos referem-se aos acompanhamentos que deveriam acontecer na casa dos alunos:

- *É necessário acompanhamento sistematizado nas leituras diárias dos mais diferentes portadores de textos, para que a criança adquira fluência e domínio das dificuldades lingüísticas.*

- *Necessita acompanhamento/apoio em casa.*

Por meio desses encaminhamentos, as professoras, apesar da crença na aprendizagem como processo individual, atribuem à família uma responsabilidade na aprendizagem dos alunos. Dão à família uma tarefa, independentemente se ela pode realizá-la ou não.

Há ainda encaminhamentos para outros profissionais que as professoras julgam mais capacitados para “tratarem” dos “problemas” dos alunos:

- *A aluna está avançando para a etapa seguinte, necessitando de um acompanhamento especial, a mãe está informada da necessidade de um especialista (psicólogo) para trabalhar a área emocional da aluna.*

Esses encaminhamentos confirmam a concepção das professoras na aprendizagem fruto do esforço pessoal. Quando o aluno apresenta dificuldades, somente ele (ou sua família) é responsabilizado.

4.2.9 Considerações acerca do conteúdo das fichas de avaliação

Os conteúdos presentes nas fichas de avaliação revelam informações importantes a respeito das concepções de aprendizagem das professoras. Essas realizam um “aluno ideal” e comparam seus alunos reais com esse protótipo. Dessa forma, o que foge ao padrão esperado é visto como “inadequado” e, muitas vezes, deve ser evitado.

As fichas de avaliação apresentam o registro dos resultados visíveis dos alunos e indicam que o olhar das professoras está voltado à reprodução do que foi transmitido, ou então ao que se apresenta imediatamente ao olhar. Além disso, ressaltam o que os alunos têm em comum e ignoram suas diferenças. Aliás, as diferenças, quando aparecem, são vistas de forma negativa.

Na concepção das professoras, para o aluno aprender, ele tem de se comportar, obedecer às normas escolares, esforçar-se e ter interesse, concepção que coaduna com os resultados apresentados por Aquino (1996), que afirma que, para os professores, o bom aluno é aquele aplicado, interessado, respeitador, esforçado e responsável. O “mau” aluno é o apático, que não participa e que não se relaciona bem com colegas e professores.

As professoras concebem um modelo de relações sociais pautado na harmonia, em que conflitos e desentendimentos devem ser evitados e superados. Existe também certo modelo de participação dos alunos: é considerado “adequado” quando aqueles realizam de

modo independente as atividades propostas e respondem à solicitação dos professores. Sendo assim, a conversa entre os pares, ou o silêncio, são vistos negativamente e indicam mau desempenho dos alunos.

A análise das fichas permite ainda afirmar que, para as professoras, o aluno é responsável por sua aprendizagem, considerada um processo individual, e, portanto, deve se esforçar e demonstrar interesse. Desse modo, a participação dos colegas e professores é de certa forma desconsiderada no processo de construção de conhecimentos pelo sujeito.

Em relação aos aspectos cognitivos, as professoras pautaram suas avaliações no domínio (ou não) de conhecimentos específicos em determinadas áreas do saber. Por meio da leitura das fichas de avaliação, pode-se perceber maior ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. As outras áreas do saber trabalhadas no Ensino Fundamental de Goiânia (Ciências Naturais, Geo-História, Artes e Informática) não receberam a mesma importância.

Em relação à Língua Portuguesa, pode-se constatar que a preocupação maior das professoras é ensinar a ler e a escrever, pautando essas duas atividades na codificação e decodificação da língua escrita. Desse modo, a função social da língua (comunicação e compreensão da realidade) é deixada para um momento posterior. Primeiro, decodificam-se as letras para, depois, haver a leitura compreensiva. Da mesma forma, em relação à escrita, primeiro codificam-se as palavras para, depois, produzirem-se textos compreensíveis para o leitor. Além disso, a questão simbólica no contexto das atividades da Língua Portuguesa não aparece nas fichas de avaliação. Em relação à Matemática, as professoras registraram apenas os conteúdos dominados pelos alunos e não apresentaram referências sobre a construção dos processos do raciocínio matemático. Tanto as Ciências Naturais quanto a Geo-História apresentaram apenas os conteúdos aprendidos pelos alunos. As Artes foram avaliadas da mesma maneira que as demais áreas do saber: baseadas no padrão do certo ou errado.

Ademais, percebe-se um descompasso entre o que a SME/GO prevê quanto aos aspectos cognitivos e o referencial que as professoras adotam para avaliar as aprendizagens. O que se pôde constatar nas fichas analisadas é que as professoras avaliam o domínio (ou não) de habilidades específicas em determinadas áreas do saber.

Situação diferente constatou-se em relação ao aspecto motor, em que não há referencial no qual as professoras baseiem suas avaliações. Nem a Secretaria Municipal de Educação nem a escola pesquisada apresentam esse referencial.

Desse modo, é possível afirmar que as avaliações estão pautadas em referências pouco precisas e confusas.

Todos os aspectos registrados reforçam a idéia de aprendizagem como processo individual e certo padrão de aluno. Comportamentos, atitudes diferentes do esperado foram registrados como negativos e necessitados de superação. As fichas destacaram o que havia de comum entre os alunos, ignorando as diferenças. Além disso, apresentaram a cisão entre o SABER e o NÃO SABER, de forma que o AINDA NÃO SABER, que pode ser entendido como possibilidades de saber, não foi visto como espaço para a construção de conhecimentos.

É importante destacar que as “dificuldades” apresentadas pelos alunos foram explicadas através de características consideradas indesejadas pelas professoras: o(a) aluno(a) não aprende porque conversa, não aprende porque brinca, não aprende porque não pára quieto, porque é desinteressado, porque é tímido. Sendo assim, o aluno é responsabilizado pela sua (não) aprendizagem.

Os critérios apresentados pela SME/GO no Quadro Orientador não estão assentados em conceitos claros o que acaba dificultando as professoras no momento de avaliarem seus alunos, tanto em relação aos aspectos cognitivos quanto em relação aos aspectos sociais (socialização/interação nos grupos, participação/envolvimento e iniciativas, responsabilidade e cooperação). Essa falta de clareza porém não exime a escola de sua

responsabilidade de discutir e definir esses critérios, pois ela possui autonomia para isso. Em relação aos aspectos sociais, questiona-se: os professores são orientados para trabalhar essas questões? Por exemplo: constatou-se que avaliam responsabilidade e cooperação: porém, em sala de aula, são desenvolvidas atividades que se voltam para o desenvolvimento/aprendizagem dessas habilidades? As professoras sabem como fazer/ensinar isso?

Da leitura das fichas de avaliação, pode-se constatar, em suma, a necessidade de mais clareza da SME/GO em relação ao que realmente ela deseja que os professores avaliem. Além disso, pode-se constatar a falta de discussão por parte da escola em relação aos critérios apresentados pela Secretaria, visto que ela possui autonomia para isso. Tanto uma maior clareza por parte da SME quanto a discussão realizada pela escola são necessárias para que não haja descompassos entre o que é afirmado como objetivos e o que acontece de fato nas escolas municipais de Goiânia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escolar ainda é um dos maiores problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e refere-se tanto à evasão quanto à reprovação dos alunos. Outro fator do fracasso surge nas avaliações realizadas pelo MEC (Saeb, Enem, ENED/Provão) e por Organizações Não-Governamentais, a exemplo do INAF⁷⁹, realizado pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro.

A pesquisa realizada pelo Saeb em 2001 revela que “cinquenta e nove por cento dos alunos brasileiros chegam à 4^a. série do ensino fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura e 52% desses mesmos alunos demonstram profundas deficiências em matemática.” (MEC,2003, p.3) Segundo o Boletim publicado sobre os resultados do Saeb, esse desempenho não pode ser atribuído somente aos alunos, pois suas condições de vida e as condições da escola que freqüentam também devem ser consideradas, visto que a qualidade de ensino não é responsabilidade de apenas um ou dois agentes sociais: todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem são responsáveis por essa qualidade.

Os resultados obtidos pelo III INAF (2003) apontam que 32% da população estudada que completou de um a três séries escolares encontram-se ainda na situação de analfabetismo absoluto, ou seja, não sabem ler e escrever, e que outros 51% dessa população são considerados analfabetos funcionais. Em relação às habilidades matemáticas, os resultados do IV INAF (2004) apontam 2% da população estudada como “analfabeta matemática”, que não demonstram dominar habilidades matemáticas simples, como ler o preço de um produto ou anotar um número de telefone ditado por alguém, e apenas 23% dominam habilidades matemáticas requisitadas em tarefas cotidianas.

⁷⁹ O III INAF foi realizado pelo IBOPE em 2003, com a finalidade de verificar as habilidades de leitura e escrita. Foram entrevistadas 2 mil pessoas com idade de 15 a 64 anos, em todo o Brasil, pertencentes a todas as classes sociais. O IV INAF foi realizado com a finalidade de verificar as habilidades matemáticas e, para isso, foram entrevistadas 2002 pessoas, de 15 a 64 anos, de todas as regiões do país e pertencentes a todas as classes sociais.

Tanto os resultados do Saeb quanto os do INAF indicam que as pessoas estão passando pela escola sem adquirir os conhecimentos necessários para o seu dia a dia: não dominam a leitura, a escrita e nem as habilidades matemáticas mais simples, como reconhecer e identificar numerais.

Nos anos 90, o Ministério da Educação implantou várias medidas a fim de melhorar a qualidade do ensino brasileiro, desde a distribuição de livros didáticos no início do ano letivo até a reorganização do sistema escolar. De acordo com Libâneo e Ferreira (2003), essas medidas acompanharam as tendências internacionais de alinhamento com a política econômica neoliberal e as orientações dos organismos financeiros, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Segundo Torres (2003), o Banco Mundial apresentou uma proposta articulada para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, principalmente do ensino fundamental, nos países em desenvolvimento. Porém, de acordo com a autora, o modelo educativo proposto pelo Banco tem reforçado as tendências predominantes no sistema escolar: ineficiência, má qualidade e desigualdade do sistema.

Diante desse quadro nacional e mundial, o município de Goiânia adotou o sistema de organização por ciclos a partir de 1998, por meio do Projeto Escola para o Século XXI. A implantação dos ciclos trouxe várias mudanças para as escolas municipais e uma dessas foi uma nova proposta de avaliação. De acordo com o Projeto, a avaliação passou a ser diagnóstica, processual e contínua, com o aluno avaliado de maneira global e não somente em seu aspecto cognitivo. Seu processo de aprendizagem passou a ser registrado em fichas de avaliação.

Esta pesquisa pretendeu analisar o discurso das professoras presente nessas fichas de avaliação. Entendeu que as professoras, ao registrarem os resultados do processo de aprendizagem de seus alunos, revelam suas concepções de ensino-aprendizagem.

As fichas foram analisadas em relação à sua forma e ao seu conteúdo. Quanto à forma, percebeu-se nelas um padrão no preenchimento: as professoras respeitam uma sequência talvez porque, muitas vezes, elas são cópias umas das outras.

Por meio da análise do conteúdo das fichas, pôde-se perceber certa ênfase nos aspectos sociais (participação, interação nos grupos, socialização, cooperação) bem maior do que nos aspectos cognitivos. Essa ênfase pareceu decorrer dos critérios (pouco claros) da SME/GO que, por meio do seu Quadro Orientador, apresenta os aspectos relacionados e afirma que todos eles deverão ser contemplados no registro. Como já levantado, as mudanças no sistema educacional brasileiro decorreram da necessidade de o país se ajustar à política econômica neoliberal. Nesse ajustamento, coube à escola formar cidadãos qualificados, que saibam conviver uns com outros e que estejam preparados para o mercado de trabalho.

Além disso, a ênfase nos aspectos sociais remeteu à necessária reflexão a respeito das diretrizes de formação adotadas pela SME em relação às professoras e dessas em relação aos alunos. Se a avaliação é voltada para aspectos como participação, interação, cooperação, ela faz crer que há clareza quanto ao projeto de sujeito e sociedade que as políticas educacionais visam implementar. No entanto, o que se constatou foi a falta de clareza nos critérios, o que justifica o olhar das professoras para um modelo prototípico de relações, em que predomina a harmonia e os conflitos e problemas devem ser evitados e superados. Percebeu-se uma ambigüidade em relação ao que a escola diz pretender (cidadãos críticos, participativos) e o que de fato ocorre (sujeitos conformados, adequados às normas escolares). Que cidadão, de fato, se pretende formar? Que sociedade? O que se pôde observar é que a ação das professoras não deixa de ser reflexo de uma realidade maior, da falta de um projeto político, falta de diretrizes pedagógicas bem especificadas, de definição precisa de critérios sobre o que ensinar e o que esperar dos alunos e do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do que avaliar.

Em relação aos aspectos cognitivos, esses se referem ao domínio de conteúdos específicos e estão centralizados na Língua Portuguesa e em Matemática, o que se justifica visto que o papel principal do Ciclo I é ensinar a ler e a escrever. Porém, as outras áreas do conhecimento apesar de não receberem a mesma importância são avaliadas da mesma forma, como no caso das Artes, para o que as professoras estabelecem padrões de certo e errado.

A pesquisa pretendeu ainda investigar se o discurso das professoras produz/legitima o sucesso e o fracasso escolar e de que maneira isso ocorre. Por meio da análise das fichas de avaliação, pôde perceber que as professoras comparam seus alunos reais com um “aluno ideal”. Dessa forma, os alunos que não apresentam comportamentos ou não dominam os conteúdos da maneira esperada são avaliados de forma negativa, enquanto os outros são avaliados positivamente. Sendo assim, os discursos presentes nas fichas de avaliação objetivam o sucesso e o fracasso escolar dos alunos que são produzidos nas práticas pedagógicas. E se os critérios de avaliação não são claros para as professoras, muito menos o são para os alunos e pais, que ficam perdidos em meio às mudanças na organização do sistema escolar.

Pela pesquisa realizada, pôde-se constatar que as avaliações continuam a ser classificatórias, se não através de notas, pelo menos por meio da graduação do desempenho do aluno em regular, bom ou ótimo. Persiste ainda a preocupação com o produto da aprendizagem e não com o seu processo, indicando um descompasso entre a proposta da SME/GO e as escolas, descompasso compreensível, vez que os critérios de avaliação apresentados pela Secretaria Municipal de Educação por meio do seu Quadro Orientador são imprecisos conceitualmente, dando margem a diversas interpretações. Cabe então ao coletivo da escola discutir e definir quais critérios serão usados em suas avaliações.

Além da falta de critérios claros, ficou evidente a necessária escolha de instrumentos mais adequados para o registro da avaliação. A ficha de avaliação, por ser

descritiva, torna o seu preenchimento cansativo e pôde-se constatar que as professoras escrevem as mesmas coisas para diferentes alunos. O instrumento de registro deveria ser reformulado, que o preenchimento manual de trinta, quarenta fichas acaba empobrecendo e até tirando o caráter realmente descritivo do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Como resultado, as professoras repetem as mesmas avaliações. Uma indicação importante foi a necessidade de que a SME/GO elabore um instrumento que facilite o trabalho das professoras e não as sobrecarregue. A descrição, apesar de necessária, é apenas um momento do processo de avaliação, e é importante buscar explicações para a realidade apresentada pelos alunos. É necessário olhar as condições que produzem essa realidade, sem culpabilizar os alunos por sua “não aprendizagem”.

No final de 2004, muitos pais reclamaram da organização do Ensino Fundamental por ciclos, afirmando que seus filhos não estavam aprendendo “nada”, terminavam o Ciclo III sem saber ler e escrever. Os meios de comunicação mostraram a situação de vários alunos e alguns professores da Rede Municipal participaram das reclamações. Diante disso, o Ministério Público Estadual orientou a Secretaria Municipal de Educação a alterar sua forma de avaliação. Houve também mudança na gestão da prefeitura, com troca de partido e de ideologia política. A nova secretária de Educação pretende implantar mudanças no final de 2005, mas acatou a orientação do Ministério Público e já determinou mudanças na forma de avaliação. Ao contrário do que acontecia antes, quando a avaliação era apenas descritiva, os estudantes, a partir do início de 2005, receberão uma pontuação para avaliar seu desempenho. A pontuação irá de zero a 100 e o aluno precisará conquistar pelo menos 60 pontos para ser considerado apto a avançar a sua série escolar. Em relação à reprovação escolar, a nova secretária ainda não decidiu se ela voltará ou não, visto que, na organização por ciclos, não há retenção de alunos.

Essas mudanças reafirmam um pensamento predominante na educação brasileira: não há discussões com os professores, coordenadores, diretores, pais e alunos sobre as práticas educativas, sobre as avaliações, sobre o processo ensino-aprendizagem. As decisões são tomadas por instâncias superiores e comunicadas às escolas, cabendo aos professores executar o que lhes é recomendado.

Arroyo (2000) aponta que a organização da escolarização por ciclos é a forma ideal de superar o fracasso e promover o sucesso escolar. Porém, o que se pôde observar na pesquisa realizada é que a simples organização dos alunos por ciclos de desenvolvimento humano não garante a promoção do sucesso escolar. É necessário grande investimento do poder público na formação continuada de professores de modo a que possam desnaturalizar seu olhar sobre os alunos e os processos de aprendizagem e, como já foi apontado, é fundamental que se tenha clareza dos parâmetros indicados em relação ao que ensinar e, conseqüentemente, avaliar.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (1996) Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. Em: *Cadernos de Pesquisa*, n.99, nov, p.16-20, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda (1996). O escolanovismo. Em: *História da Educação*. 2^a. ed, São Paulo: Moderna.
- Arroyo, Miguel G. (2002). Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em *Caderno Pedagógico*. Vol. 1, n.1, setembro, p.11-24, Goiânia: Secretaria Municipal de Educação.
- Aquino, Julio Groppa (1996): Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996. (Novas Buscas em educação; v.42)
- Baeta, Anna Maria Bianchini (1992). Fracasso escolar: Mito e Realidade. Em: *Toda criança é capaz de aprender?* Série idéias nº6, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, p.17-23.
- Barreto, Elvira Siqueira de Sá et al. (2001) Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.49-88, nov.
- Bittar, Mona (1993). *A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – 1983/1986: caminhos e descaminhos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo.
- Bock, Ana Mercês Bahia (2000). *As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação*. Em: Tamamachi, E., Rocha, M. & Proença, M. (org.) (2000) *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bogdan, Roberto C. E Biklen, San Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Coleção Ciências da Educação.

Brasil. Ministério da Educação (2003). *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª. série*. Obtido em:

http://www.inep.gov.br/download/saeb/2003/boletim_4serie.pdf [Acessado em 19/02/2005.]

Clímaco, Arlene C. de Assis (1991). *Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria de Educação de Goiânia (1961-1973)*. Goiânia: CEGRAF/Universidade Federal de Goiás (UFG)

Collares, Cecília Azevedo Lima (1992). Ajudando a desmistificar o Fracasso Escolar. Em: *Toda criança é capaz de aprender?* Série idéias nº6, São Paulo, 1992, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, p.24-8.

Depresbiteris, Lea (1991). Avaliação da aprendizagem – Revendo conceitos e posições. Em: *Avaliação do Rendimento Escolar*. Organizadora: Clarilza Prado de Souza. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p.51-79.

Dolzan, Cecília (1998). *Falando e aprendendo: Reflexões sobre a alfabetização de multirepetentes a partir da linguagem*. Dissertação de Mestrado. UFSC.

Dourado, Luiz Fernandes (1990). *Democratização da Escola: eleição de diretores, um caminho?* Dissertação (Mestrado), Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG)

Esteban, Maria Teresa. *Repensando o Fracasso Escolar*. (1992). Em: *Caderno Cedes 28 - O Sucesso escolar: um desafio pedagógico*. Campinas: Papirus, p.75-86.

Esteban, Maria Teresa. (2002) Avaliação no cotidiano escolar. Em: *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Organizadora: Maria Teresa Esteban, Rio de Janeiro: DP&A editora, 4ª. edição (Coleção O Sentido da Escola), p.7-28.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1993). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 3ª. edição, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana (1991). *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. 4 ed. Porto Alegre: Artes

Figueiredo, Wagner Luiz (2002). *Projeto Escola para o Século XXI: entre o “mundo oficial” e o “mundo real”*. Dissertação de Mestrado. UCG/GO.

Franco, Maria Laura P. Barbosa (1991). Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. Em: *Avaliação do Rendimento Escolar*. Organizadora: Clarilza Prado de Souza. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p.13-26.

Garcia, Regina Leite (2002). A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. Em: *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Organizadora: Maria Teresa Esteban, Rio de Janeiro: DP&A editora, 4ª. edição (Coleção O Sentido da Escola), p.29-49.

Gatti, B. A. (1994). Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*. N.10, p.67-80, jul/dez.

Góes, Maria Cecília Rafael de (1992). Os modos de participação no funcionamento do sujeito. Em: *Educação e Sociedade*, nº42, agosto, p.336-341.

Góes, Maria Cecília Rafael de (1993). Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. Em: *Temas em Psicologia*. nº1, p.1-5.

Góes, Maria Cecília Rafael de (1995). A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação. Em: *Temas em Psicologia*, nº2, p.23-9.

Góes, Maria Cecília Rafael de (1997). As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. Em: *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p.p.11-28.

Góes, Maria Cecília Rafael de (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teórica de Lev Vigotski e Pierre Janet. Em: *Educação e Sociedade*, nº71, julho, p.116-131.

Góes, Maria Cecília Rafael de (2001). A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Em: *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Org. Mortimer, Eduardo Fleury e Smolka, Ana Luiza Bustamante. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Linguagem e Educação), p.77-88.

Goiânia, Conselho Municipal de Educação (2000). *Resolução CME nº009, de 22 de agosto de 2000*.

Goiânia, Conselho Municipal de Educação (2000). *Resolução CME nº017, de 19 de setembro de 2000*.

Goiânia, Conselho Municipal de Educação (2003). *Resolução CME nº061, de 02 de junho de 2003*.

Goiânia, Secretaria Municipal (SME). *Projeto Escola para o Século XXI*. Gestão 1997-2000.

Goiânia, Secretaria Municipal (SME). *A organização de educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano*.

Goiânia, Secretaria Municipal (SME). (2002). *Ações e Concepções*. 2001-2004.

Goiânia, Secretaria Municipal (SME). (2002). *A avaliação na escola pública municipal em Goiânia: um olhar a partir dos ciclos de desenvolvimento humano*.

Goiânia, Secretaria Municipal (SME) (2002). *Organização do ano letivo/2003*.

Goiânia, Secretaria Municipal (SME) (2001). *Organização do ano letivo/2002*.

Goiânia, Secretaria Municipal (SME) (2000). *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001/2004*.

- Goiânia, Secretaria Municipal (SME) (2000). *Diretrizes para organização do ano letivo/2001*.
- Goiânia, Secretaria de Comunicação (2005). *Secretaria muda formas de avaliação dos alunos*. Obtido em: <http://www.goiania.go.gov.br> [acessado em 19/02/2005]
- Gregorim, Clovis Osvaldo (1997). *Melhoramentos Gramática Prática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Guimarães, Áurea M. (1985) *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papirus.
- Kalmykova, Z.I. (1977) Pressupostos psicológicos para uma melhor aprendizagem da resolução de problemas aritméticos. Em: *Psicologia e Pedagogia: II Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. Luria , A.; Leontiev, A.; Vygotsky, L.S e outros. Editorial Estampa, p.9-26.
- Kleiman, Ângela (1997). A concepção escolar da leitura. Em: *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. Campina, SP: Pontes e Editora da Unicamp, 5ª. edição, p.15-30.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1997). *Lei n 9394/96*.
- Lemle, Miriam (1990). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 4ª. edição. Série Princípios.
- Libâneo, José Carlos e outros (2003). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação)
- Ludke, Menga e André, Marli E.D (1986). *A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. (Temas básicos de educação e ensino)
- Machado, Maria Margarida (1997) *Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Goiânia*. Dissertação (Mestrado), Goiânia, Universidade Federal de Goiás (UFG)

Menezes, Mindé Badauy de (1994). Secretaria Municipal de Educação: um projeto pedagógico fundado na transformação do cotidiano. *Universidade e Sociedade*. Brasília, ano 4, n.7, jun.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (2002) *Documento de apresentação: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*.

Moysés, Maria Aparecida Affonso (1992). Fracasso escolar: uma questão médica. Em: *Toda criança é capaz de aprender?* Série idéias nº6, São Paulo, 1992, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, p.28-31.

Moysés, Maria Aparecida Affonso & Collares, Cecília Azevedo Lima. (1992). *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. In: Caderno Cedes 28 - O Sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas: Papirus, p.75-86.

Metzner, Cíntia (2003). *Pareceres descritivos da aprendizagem: conteúdo e processo de elaboração*. Dissertação de Mestrado. UNIVALI, Itajaí-SC.

Moraes, Magali Aparecida Alves de (1997). As crianças com dificuldades escolares na concepção dos pais, do professor e dos especialistas de saúde. Em: *Interações, Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Vol.2, Nº3, jan/jun.

Mundim, Maria Augusta Peixoto (2002). *A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos Ciclos de formação (1997-2000)*. Dissertação de Mestrado. UFG/GO.

Natadze, R. G. (1977). Aprendizagem dos conceitos científicos na escola. Em: *Psicologia e Pedagogia: II Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. Luria, A.; Leontiev, A.; Vygotsky, L.S e outros. Editorial Estampa, p.27-34.

Oliveira, Dalila Andrade (2001). Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. Em: *Políticas Públicas e Educação Básica*. Organizadores: Luiz Fernandes Dourado e Vítor Henrique Paro. São Paulo: Xamã, p. 105-122.

Patto, Maria Helena Souza. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Em: *Cadernos de Pesquisa* nº 65, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.72-77.

Porciúncula, Zenith Pires de Moraes (2002). “*Os ciclos de formação*” em escolas municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível. Dissertação de Mestrado. UCG/GO.

Rocha-Coutinho, Maria Lúcia (1998). A análise do discurso em Psicologia: algumas questões, problemas e limites. Em: *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. Organizadores: Lídio de Souza, Maria de Fátima Quintal de Freitas, Maria Margarida Pereira Rodrigues. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rivière, Angel (1985). La actividad instrumental y la interaccion como unidades de análisis de la Psicología de las funciones superiores. Em: *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Visor Libros – Infância y Aprendizage. 2ª. Edição.

Rosenthal, R. e Jacobson, L. (1989) “Profecias auto-realizadores em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos”. Em Patto, M.H.S. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A.Queiroz, 2ª reimpressão. P.258-295.

Secretaria de Educação Fundamental (2000). Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: DP&A, volume 2, 2ª. edição.

Secretaria de Educação Fundamental (2000). Parâmetros curriculares nacionais: Matemática, Rio de Janeiro: DP&A, volume 3, 2ª. edição.

Secretaria de Educação Fundamental (2000). Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais, Rio de Janeiro: DP&A, volume 4, 2ª. edição.

Secretaria de Educação Fundamental (2000). Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia, Rio de Janeiro: DP&A, volume 5, 2ª. edição.

Secretaria de Educação Fundamental (2000). Parâmetros curriculares nacionais: Arte Portuguesa. Rio de Janeiro: DP&A, volume 6, 2ª. edição.

Secretaria de Educação Fundamental (2000). Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, Rio de Janeiro: DP&A, volume 7, 2ª. edição.

Silva, Cármem A. Duarte da e outros (1999). Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. Em: *Cadernos de Pesquisa*, nº107, julho, p.207-225.

Soares, Magda (1996). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática, 14ª. edição. (Série Fundamentos)

Sousa, Sandra M. Zákia Lian (1991) Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. Em: *Avaliação do Rendimento Escolar*. Organizadora: Clarilza Prado de Souza. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p.27-49.

Sousa, Sandra M. Zákia Lian. (1994) *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. São Paulo: USP/FE. Tese de Doutorado.

Sousa, Sandra M. Zákia Lian (2003) Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Em: *Cadernos de Pesquisas*, nº119, p.175-190, julho.

Sousa, Sandra M. Zákia Lian (2004) 40 anos de contribuição à avaliação educacional. Em: *Uma história para contar a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. Organizadora: Albertina de Oliveira Costa. São Paulo: Annablume, p.173-202.

Souza, Clarilza Prado de (1998). Descrição de uma trajetória na/da Avaliação Educacional. Em: *Sistemas de Avaliação Educacional*. Organizadora: Hélia A.de Freitas Bitar et al. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, Série Idéias, nº30, p.161-174.

Tapajós, L. (1987) Como se escreve (por linhas tortas) o fracasso escolar de uma criança. Em: *Revista Nova Escola*, p.10-4.

Teplov, R. M (1977) Aspectos psicológicos de Educação Artística. Em: *Psicologia e Pedagogia: II Investigações experimentais sobre problemas didacticos específicos*. Luria, A.; Leontiev, A.; Vygotsky, L.S e outros. Editorial Estampa, p.123-153.

Torres, Rosa Maria. (2003). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Em: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Organizadores: Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde e Sergio Haddad. 4ª. edição. São Paulo: Cortez, p.125-193)

Vianna, H.M. (1992). Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n.80, p.100-105, fev.

Vianna, H.M (1995). Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*.n.12, p.7-24, jul./dez.

Vygotsky, Lev. Semenovich. (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana/Cuba: Ed. Científico-Técnica.

Vygotsky, Lev.Semenovich. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4a. Edição, São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev.Semenovich. (2000). *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ed. São Paulo: Martins Fontes (Psicologia e Pedagogia).

Vygotsky, Lev.Semenovich., Luria, A.R., Leontiev A.N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 7ª. edição (Coleção educação crítica)

Zanella, Andréa Vieira (1997). *O ensinar e aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação, não publicada). Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Zanella, Andréa Vieira (2001). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed. Univali.

Zanella, Andréa Vieira (2003). Psicólogo na escolas e as “dificuldades de aprendizagem”: algumas estratégias e muitas histórias. Em: *Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Organizadores: Cleci Maraschin, Lia Beatriz de Lucca Feritas e Diana Carvalho de Carvalho. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

ANEXO

Anexo 1 – Ficha de avaliação 2001

Anexo 2 – Ficha de avaliação 2002

Anexo 3 – Ficha de avaliação 2003

Anexo 4 – Objetivos gerais para o Ensino Fundamental (SME)

Anexo 5 – Coletivo de profissionais atuantes no Ciclo III

Anexo 6 – Orientações para todas as escolas de Educação Fundamental

Anexo 7 – Tabela elaborada a partir das fichas de avaliação

Anexo 8 – Quadro Orientador

Anexo 9 - Objetivos do ciclo I de acordo com a escola pesquisada

Anexo 10 – Declaração de ciência da Instituição

Anexo 4

OBJETIVOS GERAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

- Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.”

Anexo 5**COLETIVO DE PROFISSIONAIS ATUANTES NO CICLO III**

Quantidade de agrupamentos	Quantidade de profissionais	Total	Carga horária	Nº de períodos na escola
4	8	8	30h	5
5	8 + 1 Professor Coordenador	9	30h	5
6	9 + 1 Professor Coordenador	10	30h	5
7	11+ 1 Professor Coordenador	12	30h	5
8	12+ 1 Professor Coordenador	13	30h	5
9	14+ 1 Professor Coordenador	15	30h	5
10	15+ 1 Professor Coordenador	16	30h	5
11	17+ 1 Professor Coordenador	18	30h	5
12	18+ 1 Professor Coordenador	19	30h	5
13	20+ 1 Professor Coordenador	21	30h	5
14	21+ 1 Professor Coordenador	22	30h	5

Fonte: Organização do Ano Letivo/2003 – SME/GO

Anexo 6

Orientações para todas as escolas de educação fundamental

a) Diretor: haverá um diretor em cada unidade escolar eleito pela comunidade e com mandato de três anos;

b) Secretário Geral : será lotado um secretário geral em cada unidade escolar, indicado pelo diretor e com carga horária de 40 horas;

c) Coordenador de Turno: o profissional a ser lotado deve ser entrevistado pelo diretor (a) da escola, deverá ser PE II e sua carga horária será de 30 h. O coordenador de turno será lotado em escolas que tiverem no mínimo 7 turmas (CicloII) e em escolas com mais de 12 turmas, independente da modalidade de ensino.

d) Auxiliar de Secretaria: essa função será exercida por servidor ocupante do cargo de Assistente de Atividades Administrativas ou Agente Administrativo. O auxiliar de secretaria será lotado de acordo com o número de alunos da unidade escolar.

e) Merendeira: essa função será exercida por servidor ocupante do cargo de Auxiliar de Higiene e Alimentação ou Auxiliar de Apoio Administrativo e também será lotada de acordo com o número de alunos da unidade escolar.

f) Porteiro Servente: essa função será exercida por servidor ocupante do cargo de Auxiliar de Higiene e Alimentação e/ou Auxiliar de Apoio Administrativo. A modulação será de acordo com o número de alunos da unidade escolar.

g) Auxiliar de Sala de Leitura: essa função será exercida pelo PE I bem como pelo Assistente de Atividade Administrativa e terá um jornada de trabalho de 30 horas semanais. O Auxiliar de Sala de Leitura será lotado somente nas escolas que tiverem biblioteca autorizada pelas Unidades Regionais.

Anexo 7

ASPECTO SOCIALIZAÇÃO / INTERAÇÃO NOS GRUPOS

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
	Não consegue cumprir as regras estabelecidas de disciplina.	
Respeita os colegas, professores e demais funcionários da escola. Valoriza ações de cooperação e solidariedade. É uma aluna encantadora.		
É uma aluna dócil. Respeita os colegas, professores e demais funcionários da escola.	É amigável com os colegas, professores e demais funcionários da escola.	
Respeita os colegas, professores e demais funcionários da escola. Valoriza ações de cooperação e solidariedade. É um encanto de aluna!		
Demonstra boa socialização. É amigável com colegas, professoras e demais funcionários da escola. Valoriza ações de cooperação e solidariedade.		
	Tem boa participação nas aulas resolvendo as atividades propostas em sala de aula, porém conversa muito e ultimamente está apresentando momentos de inquietação.	
Demonstra boa socialização. É amigável com colegas, professoras e demais funcionários da escola. Valoriza ações de cooperação e solidariedade.		
É uma aluna tímida que ainda não se adaptou a escola. Participa de algumas atividades em grupo.		
Apresenta dificuldade no cumprimento das regras estabelecidas pelo grupo e professor. Não valoriza ações de cooperação e solidariedade. Apresenta momentos de desentendimento com os colegas.		
Respeita os colegas, professores e demais funcionários da escola.		

Valoriza ações de cooperação e solidariedade. Expressa com facilidade suas idéias e as registra também, porém conversa muito e mostra-se inquieto durante as aulas.		
É um aluno dócil, tem bom relacionamento com os colegas, professores e demais funcionários da escola.		
Cumpre regras pré-estabelecidas com alguma dificuldade. Valoriza ações de cooperação e solidariedade. Desentende-se com colegas com frequência, mas respeita os professores.		
Interage parcialmente com os colegas. Apresenta dificuldades no cumprimento de regras estabelecidas pelo grupo e professoras. Valoriza ações de cooperação e solidariedade.		
Respeita professores, colegas e demais funcionários da escola.		
É uma aluna meiga, tem bom relacionamento com os colegas, professoras e demais funcionários. Valoriza ações de cooperação e solidariedade.		
Respeita professores, colegas e demais funcionários da escola. Não interage muito com o grupo, isolando-se.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Respeita professores, colegas e demais funcionários. Valoriza ações de cooperação e solidariedade.		
Apresenta dificuldade no cumprimento das regras estabelecidas pelo grupo e professoras.		
Apresenta dificuldades para cumprir regras e combinados pré-estabelecidos pelas professoras e pelo grupo. Tem pouca tolerância às cobranças e se for contestado, rebelando-se muitas vezes com atitudes agressivas a professores e colegas. Perde o controle emocional com facilidade.		
Demonstra boa socialização. É amigável com os colegas,		

professores e funcionários da escola.		
Respeita os colegas, professores e demais funcionários da escola, mas não valoriza ações de cooperação e solidariedade.		
Respeita professoras, colegas e demais funcionários da escola. Valoriza ações de cooperação e solidariedade.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Apresenta dificuldade no cumprimento das regras estabelecidas pelo grupo e professoras.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Apresenta dificuldade no cumprimento das regras estabelecidas pelo grupo e professoras.		
Apresenta dificuldade no cumprimento das regras estabelecidas pelo grupo e professoras e não valoriza ações de cooperação e solidariedade. Não gosta de ser cobrado em relação às suas atitudes errôneas, fica nervoso.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.

ASPECTO DA PARTICIPAÇÃO / ENVOLVIMENTO E INICIATIVAS

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
	Conversa muito durante as aulas e mostra-se muito inquieto, prejudicando um melhor desempenho na aprendizagem.	
Sua participação está melhorando.	Ainda não consegue se expressar oralmente, devido a timidez e também dificuldade na aprendizagem, mas pede ajuda na realização das atividades.	
Participa com respeito e interesse das atividades propostas, apesar de suas limitações. Tem encontrado dificuldade para expressar na oralidade, suas idéias e opiniões, devido à sua timidez. Necessita sempre do auxílio das professoras ou de um colega que domine melhor o assunto.		
Falta muito às aulas, sendo assim sua aprendizagem fica prejudicada. Perante os conteúdos trabalhados demonstrou interesse.		

Precisa sempre da ajuda do professor ou de um colega para realizar as atividades.		
Conversa muito e mostra-se inquieto em sala, o que vem prejudicando um melhor desenvolvimento cognitivo. Não conclui as atividades, é desorganizado com os materiais e não tem interesse pela aprendizagem. Necessita sempre do auxílio das professoras ou de um colega que domina o tema.		
Demonstra dificuldade na realização das atividades, necessitando auxílio dos professores e colegas.		
Conversa muito e mostra-se inquieto em sala, o que tem prejudicado seu desenvolvimento cognitivo. Não conclui as atividades, pois se distrai muito.		
Conversa bastante e mostra-se inquieto em sala, prejudicando assim seu desenvolvimento cognitivo. Busca auxílio das professoras e dos colegas.		
Conversa bastante, é brincalhão e distrai-se com facilidade. Demonstra inquietude na sala de aula. Tem acompanhamento individual pela professora e por um colega.		
Apesar de ser esforçada, tem encontrado dificuldades e busca o auxílio das professoras e colegas para a realização das atividades.		
Se for solicitado atende, mas não toma iniciativas em ações de cooperação e solidariedade para com os outros.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Participa das atividades e é esforçada. Busca auxílio de colegas e professoras para a realização das tarefas.		
Precisa diminuir conversas e brincadeiras durante as atividades, as quais atrapalham o seu desenvolvimento. Distrai-se muito e não presta atenção nas explicações.		

Mostra-se disperso e pouco interessado, não concluindo assim as suas atividades.		
Participa com respeito e interesse das atividades propostas, apesar de suas limitações. Por isso necessita sempre de auxílio das professoras ou de um colega que domine o tema estudado.		
Conversa durante as aulas, dispersa com facilidade, o que vem prejudicando um melhor desenvolvimento cognitivo. É um aluno que falta muito às aulas sem explicação para as faltas.		
Tem dificuldade em se expressar oralmente devido a sua timidez.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Precisa diminuir conversas e brincadeiras durante as atividades as quais atrapalham o seu desenvolvimento cognitivo e esforçar-se mais. Distrai-se com qualquer movimento próximo e não presta atenção nas atividades.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Precisa diminuir conversas e brincadeiras durante as atividades, as quais atrapalham o seu desenvolvimento cognitivo. Distrai-se muito e não presta atenção nas explicações.		
Conversa muito e mostra-se inquieto em sala o que vem prejudicando um melhor desenvolvimento cognitivo. Quando é necessário expressar na oralidade sobre determinado tema estudado, ele se fecha um pouco.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.

ASPECTO COGNITIVO: LEITURA E ESCRITA

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
	O aluno lê todas as sílabas, porém não faz pontuação. Interpreta e constrói textos com erros ortográficos.	
Possui boa desenvoltura para expressar as suas idéias e as registra com facilidade, de forma independente, pois tem segurança no que faz. A aluna tem uma leitura silábica e não domina a pontuação.		

Interpreta e constrói textos com segurança, com poucos erros ortográficos.		
Apresenta dificuldade para expressar oralmente suas idéias e demais temas abordados e trabalhados em sala de aula, buscando o auxílio do professor e colegas. Demonstra certa insegurança e timidez. Iniciou o ano lendo somente sílabas simples. No decorrer do trimestre leu algumas sílabas complexas. Ainda não interpreta e nem constrói textos diversos devido à limitação da leitura e da escrita.	Está melhorando a leitura, pois já consegue ler várias sílabas complexas, tropeçando ainda em algumas. Ainda não consegue interpretar e construir textos, devido a limitação na leitura. Formula frases confusas na construção de textos.	
Possui boa desenvoltura para expressar suas idéias e as registra com facilidade, de modo independente. Lê com fluência, interpreta e constrói textos com poucos erros ortográficos. Encontra dificuldades em pontuar textos.		
Apresenta leitura silábica e lenta. Interpreta e constrói textos com poucos erros ortográficos. Expressa suas idéias com desenvoltura e registra-as com facilidades.		
	Está lendo com mais fluência. Melhorou a interpretação e construção de textos. Está mais seguro e diminuiu um pouco os erros ortográficos.	
A aluna lê sílabas simples e pouquíssimas sílabas complexas. Faz tentativas de interpretação e construção de textos sem muito sucesso, devido às limitações na leitura.		
Demonstra dificuldades nas atividades de escrita e leitura		
O aluno lê sílabas simples com dificuldade. Não consegue interpretar texto e produz frases sem sentido, devido à sua limitação na leitura.		
Apresenta boa leitura com dificuldade em pontuação. Interpreta e constrói textos com		

erros ortográficos.		
É esforçado, mas apresenta dificuldades para expressar na oralidade suas idéias e opiniões sobre os diversos temas e assuntos propostos e trabalhados em sala, sendo talvez por insegurança, timidez, ou por não ter o domínio total do assunto. Apresenta uma leitura regular, silábica, sem pontuação. Interpreta e constrói textos com muitos erros ortográficos.		
O aluno lê somente sílabas simples. Faz tentativas de interpretação e construção de textos com pouco sucesso. Precisa aprender a organizar suas idéias antes de registrá-las.		
Expressa com facilidade suas idéias. O aluno tem uma leitura regular, lenta e sem pontuação. Interpreta e constrói textos com erros ortográficos.		
Ainda não conhece todo o alfabeto. Copia as palavras sem muita consciência do significado.		
A aluna lê somente sílabas simples. Interpreta e constrói textos com muitos erros ortográficos, devido à sua limitação em relação à leitura. Necessita organizar melhor suas idéias antes de registrá-las.		
O aluno lê com fluência, porém sem pontuação. Interpreta e constrói textos com erros ortográficos. Necessita organizar melhor suas idéias antes de registrá-las.	Não freqüentou o II trimestre.	Não freqüentou o III trimestre.
A aluna iniciou o ano conhecendo apenas o alfabeto. Terminou o primeiro trimestre lendo as sílabas simples. Fez tentativas de construção e interpretação de textos com pouco sucesso na escrita, devido às limitações na leitura.		
O aluno tem uma boa leitura. Interpreta e constrói textos com erros ortográficos.		
O aluno apresenta uma leitura		

regular, lenta, silábica e sem pontuação. Interpreta e constrói textos com muitos erros ortográficos. Precisa organizar melhor suas idéias antes de registrá-las.		
O aluno lê sílabas simples e algumas sílabas complexas. Não consegue interpretar nem construir textos devido a sua limitação da leitura e escrita. Faz algumas tentativas com pouco sucesso.		
O aluno tem uma leitura regular, silábica e sem pontuação. Interpreta e constrói textos com muitos erros ortográficos. Precisa organizar as suas idéias antes de registrá-las		
A aluna tem uma leitura regular, silábica e sem pontuação. Interpreta e constrói textos com erros ortográficos.	Não freqüentou o II trimestre.	Não freqüentou o III trimestre.
O aluno tem uma leitura regular, silábica e sem pontuação. Interpreta e constrói textos com dependência e erros ortográficos.	Não freqüentou o II trimestre.	Não freqüentou o III trimestre.
O aluno tem uma leitura regular, silábica e sem pontuação. Interpreta e constrói textos com muitos erros ortográficos.		
O aluno tem uma leitura regular, silábica e sem pontuação. Interpreta e constrói textos com muitos erros ortográficos.	Não freqüentou o II trimestre.	Não freqüentou o III trimestre.

ASPECTO COGNITIVO: RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
	Resolve situações problemas envolvendo adição e subtração simples, adição e subtração com reagrupamento. Domina seqüência numérica até 300 e escrita por extenso dos numerais.	
Apresenta bom desenvolvimento lógico matemático. Resolve as questões matemáticas propostas com certa facilidade. Domina situações problemas envolvendo a adição e subtração simples, composição e decomposição dos numerais, escrita por extenso dos numerais e seqüência até 150.		
Demonstra dificuldade na resolução de situações problemas envolvendo a adição e subtração simples. Não domina composição e decomposição dos numerais, escrita por extenso dos números e seqüência numérica até 150.	Apresentou melhoras na adição e subtração simples. Não domina adição e subtração com reagrupamento, escrita por extenso e seqüência de numérica até 300. Precisa desenvolver o raciocínio lógico para resolver situações problemas.	
Demonstra bom raciocínio lógico-matemático. Resolve questões matemáticas com facilidade. Domina situações problemas envolvendo adição e subtração simples, composição e decomposição dos numerais, escrita dos mesmos por extenso e seqüência numérica até 150.		
Apresenta bom desenvolvimento lógico matemático. Domina situações problemas envolvendo adição e subtração simples, composição e decomposição dos numerais, escrita por extenso dos numerais e seqüência até 150.		
	Resolve atividades matemáticas envolvendo adição e subtração simples, adição e subtração com reagrupamento. Tem dificuldade em escrita por extenso dos numerais. Domina seqüência numérica até 300.	
Resolve as questões de matemáticas propostas com muita dificuldade. Precisa desenvolver o raciocínio lógico		

para solucionar situações problemas. Não domina adição e subtração simples, composição e decomposição dos numerais, escrita por extenso dos numerais e seqüência até 150.		
Possui dificuldades nas operações matemáticas simples.		
Resolve com dificuldades situações problemas envolvendo adição e subtração simples, quando alguém lê para ele as atividades. Não domina composição e decomposição de numerais, escrita por extenso dos numerais e seqüência numérica até 150.		
Apresenta bom desenvolvimento lógico matemático envolvendo a adição e a subtração simples, composição e decomposição de numerais, escrita por extenso dos mesmos e seqüência numérica até 150.		
Resolve as questões propostas com muita dificuldade. Precisa exercitar seu raciocínio lógico-matemático para solucionar situações problemas, não domina adição e subtração simples, composição e decomposição de numerais, escrita por extenso dos mesmos e seqüência numérica até 150.		
Ainda não desenvolveu o raciocínio lógico para solucionar situações problemas. Não domina adição e subtração simples, composição e decomposição de numerais, escrita por extenso dos mesmos e seqüência numérica até 150.		
Resolve as questões matemáticas propostas. Domina situações problemas envolvendo adição e subtração simples, composição e decomposição de numerais e seqüência numérica até 150. Ainda não domina a escrita por extenso dos numerais.		
Resolve com muito esforço as questões matemáticas, quando alguém lê para ele. Precisa trabalhar o raciocínio lógico		

para solucionar situações problemas. Não domina adição e subtração simples, composição e decomposição de numerais, escrita por extenso dos numerais e sequência numérica até 150.		
Resolve as questões de matemáticas com dificuldade. Precisa desenvolver o raciocínio lógico para solucionar situações problemas. Realiza atividades envolvendo adição e subtração simples, composição e decomposição dos numerais, escrita por extenso dos numerais e sequência até 150.		
Vem desenvolvendo lentamente o conhecimento lógico matemático. Resolve situações problema envolvendo a adição e a subtração simples com muita dificuldade. Ainda não domina composição e decomposição de numerais e escrita por extenso dos mesmos. Está em fase de aprendizagem de sequência numérica até 150.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Está desenvolvendo gradativamente o raciocínio lógico para solucionar situações problemas envolvendo adição e subtração simples. Não domina ainda composição e decomposição de numerais, escrita por extenso dos mesmos e sequência numérica até 150.		
Apresenta bom desenvolvimento lógico matemático. Resolve as questões matemáticas propostas com facilidade. Domina situações problemas envolvendo a adição e subtração simples, composição e decomposição dos numerais, escrita por extenso dos numerais e sequência numérica até 150.		
Com muita insistência resolve situações problemas envolvendo a adição e a subtração simples. Não domina composição e decomposição de numerais, escrita por extenso dos mesmos e sequência numérica até 150.		

Precisa desenvolver o raciocínio lógico para solucionar situações problemas. Resolve atividades envolvendo a adição simples. Não domina subtração simples, composição e decomposição de numerais, escrita por extenso e sequência numérica até 150.		
Quanto ao conhecimento lógico matemático vem desenvolvendo lentamente. Resolve situações problemas envolvendo a adição simples. Não domina subtração simples e escrita por extenso. Domina composição e decomposição de numerais e sequência numérica até 150.		
Resolve situações problemas envolvendo a adição e subtração. Não domina composição e decomposição de numerais e escrita por extenso. Domina sequência numérica até 150.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Está desenvolvendo gradativamente o raciocínio lógico para solucionar situações problemas envolvendo adição e subtração simples. Tem mais dificuldade em subtração simples. Não domina composição e decomposição de numerais, escrita por extenso dos mesmos. Está em fase de aprendizagem de sequência numérica até 150.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Quanto ao conhecimento lógico matemático vem desenvolvendo lentamente. Resolve situações problemas envolvendo a adição simples. Não domina subtração simples, composição e decomposição de numerais e escrita por extenso. Domina sequência numérica até 150.		
Está com muita dificuldade na resolução de situações problemas envolvendo a adição e a subtração simples. Não domina composição e decomposição dos numerais, escrita por extenso dos numerais e sequência numérica até 150.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.

ASPECTO COGNITIVO: CIÊNCIAS NATURAIS / GEO-HISTÓRIA

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.		
Compreendeu razoavelmente os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola e corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu de forma razoável os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu razoavelmente os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu oralmente os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu os conteúdos: eu, a família, a escola, corpo humano e o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu razoavelmente os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu oralmente e de forma razoável os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu os conteúdos: eu, a família, a escola, corpo humano e o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	

	ambiente (ar, solo)	
Compreendeu oralmente e de forma razoável os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu razoavelmente os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu razoavelmente os conteúdos: eu, a família, a nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Compreendeu parcialmente os conteúdos: eu, a família, a nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu os conteúdos: eu, a família, a nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu razoavelmente os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu oralmente os conteúdos: eu, a família, a nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu os conteúdos: eu, a família, a nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu os conteúdos: eu, a família, a nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Compreendeu razoavelmente os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Compreendeu os conteúdos: eu, a família, a nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Compreendeu os conteúdos: Direitos e deveres dos alunos, o folclore, os cinco sentidos, meio ambiente (ar, solo)	
Compreendeu razoavelmente os conteúdos: eu, a família, nossa casa, a escola, corpo humano, o meio ambiente.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.

ARTES

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
	Está desenvolvendo a habilidade para desenho e pintura.	
Tem muita habilidade para desenho e pintura.		
Está desenvolvendo habilidades referentes ao desenho e à pintura.	Continua desenvolvendo a sua habilidade em desenho e pintura.	
Apresenta muita habilidade para desenho e pintura.		
Demonstra muita habilidade para desenho e pintura.		
	Continua desenvolvendo a sua habilidade em desenho e pintura.	
Está despertando o gosto pelo desenho e a pintura.		
Está desenvolvendo habilidades referentes ao desenho e à pintura.		
Demonstra habilidade para desenho e pintura.		
Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.		
Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.		
Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.		
Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.		
Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.		
Esta em fase de desenvolvimento da habilidade em pintura e desenho.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Apresenta habilidade para o desenho e a pintura.		
Tem habilidade para o desenho e pintura.		
Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.		
Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.		
Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.		
Tem habilidade para desenho e pintura.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
Está desenvolvendo a habilidade em desenho e pintura.		
Está desenvolvendo a habilidade para o desenho e pintura.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.

ASPECTO PSICOMOTOR / MOTOR

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
	Vem desenvolvendo a coordenação psicomotora.	
Apresenta um bom desenvolvimento, na coordenação psicomotora, no desempenho das atividades. Apresenta bom desenvolvimento motor, socialização e participação nas aulas de Educação Física.		
A aluna vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresentou dificuldade na resolução de certas atividades. Pode ser mais participativa e integrada nas aulas de Educação Física. Podemos investir em atividades para o crescimento de seu aspecto motor.	A aluna continua desenvolvendo a coordenação psicomotora gradativamente.	
Apresenta um bom desenvolvimento na coordenação psicomotora no desenvolvimento das atividades. Apresenta ótimo desenvolvimento motor.		
Apresenta um bom desenvolvimento na coordenação psicomotora e no desempenho das atividades. Apresenta ótimo desenvolvimento motor.		
Continua desenvolvendo a coordenação psicomotora gradativamente.		
A aluna vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldades na resolução de certas atividades. Sua coordenação motora ampla vem desenvolvendo-se melhor!		
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldade na resolução de certas atividades. Nas aulas de educação física apresenta um bom desenvolvimento motor, porém		

também apresentou dificuldades em integrar-se ao grupo e demonstra pouco interesse em participar das atividades propostas.		
O aluno apresenta um bom desenvolvimento na coordenação psicomotora no desempenho das atividades. O aluno apresenta ótimo desenvolvimento motor.		
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresentou dificuldade na resolução de certas atividades. Apresentou bom desenvolvimento motor.		
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldade na resolução de certas atividades. Apresenta bom domínio motor.		
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldade na resolução de certas atividades. Pode crescer quanto ao interesse e participação nas aulas de Ed. Física. Apresenta bom domínio motor.		
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano. Apresenta dificuldades na resolução de certas atividades. Apresenta bom desenvolvimento motor considerando suas limitações. Nas aulas de Ed. Física não interage integralmente, participando de apenas algumas atividades.		
A aluna vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldade na resolução de certas atividades. Apresenta ótimo desenvolvimento motor.		
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldades na resolução de determinadas atividades.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.

Pode crescer quanto à participação e interesse pelas aulas de Ed. Física. Apresenta desenvolvimento motor ainda em formação considerando sua idade cronológica.		
A aluna vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldades na resolução de determinadas atividades.		
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldades na resolução de determinadas atividades.		
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldades na resolução de determinadas atividades. Pode crescer quanto à participação e interesse pelas aulas. Desenvolvimento motor bom.		
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta alguns problemas em desenvolver certas atividades.		
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldades na resolução de determinadas atividades.		
A aluna vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldades na resolução de determinadas atividades.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldades na resolução de determinadas atividades. Apresenta bom desenvolvimento motor, socialização e participação em aulas de Educação Física.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.
O aluno vem desenvolvendo a coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldades na resolução de determinadas atividades.		
O aluno vem desenvolvendo a	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.

coordenação psicomotora desde o início do ano e apresenta dificuldades na resolução de determinadas atividades.		
---	--	--

ASPECTO DE SUAS POTENCIALIDADES, TALENTOS E DIMENSÕES A SEREM EXPLORADAS

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Sua percepção é boa e demonstra bastante interesse pela aprendizagem.		
Sua percepção é boa e demonstra bastante interesse pela aprendizagem.		
Tem uma boa percepção e demonstra interesse pela aprendizagem.		

OBSERVAÇÃO

1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
	O aluno veio transferido da turma B2.	
Participou do reagrupamento. Necessita de acompanhamento em casa, e atenção especial na escola.	Participou do reagrupamento e aulas de reforço.	
Participou do reagrupamento. Necessita de apoio em casa.		
Precisa ser mais cuidadosa com suas tarefas e materiais. Apresenta problemas de visão, a mãe já foi informada e ficou de levá-la ao médico.		
Participou da aula de acompanhamento da aprendizagem em outro turno. Não era freqüente e foi substituído por um colega com mais interesse, já que as vagas eram limitadas.		
Necessita de apoio em casa.		
É um aluno especial de inclusão, faltoso e não pontual.		
	Não freqüentou o II trimestre.	Não freqüentou o III trimestre.
É acompanhada individualmente pela professora, por colega e participa do acompanhamento de aprendizagem em outro turno.		
Seu material escolar é desorganizado.		

Vem sendo acompanhado individualmente pelas professoras.		
Tem acompanhamento individual pela professora e por um colega com mais facilidade de aprendizagem. Necessita de apoio em casa.	Não frequentou o II trimestre.	Não frequentou o III trimestre.

Anexo 8

Quadro orientador para registro das aprendizagens e desenvolvimento do educando

Este documento servirá como orientador para os educadores e o conselho do ciclo⁸⁰, em como e o que registrar sobre avanços, possibilidades e limites do(a) educando(a), sendo que neste último, indicarão ações pedagógicas (formas alternativas de reagrupamento⁸¹, plano de apoio individual, encaminhamento para atendimento especializado quando for o caso e outros) que proporcionem oportunidades de superação do(s) limite(s). Todos os aspectos seguintes deverão ser contemplados no registro descritivo e sua separação abaixo é apenas didática, pois nenhum deles são indissociáveis entre si.

ASPECTO SOCIALIZAÇÃO INTERAÇÃO NOS GRUPOS	Neste aspecto deve-se identificar a(s) forma(s), o(s) momentos em que o (a) educando(a) interage no espaço educativo (sala, ginásio, quadra, pátio, corredores, passeios e outras vivências). Refere-se à socialização que ele consegue exprimir a partir de suas ações e relações com respeito e limites junto a colegas, professores, coordenadores e funcionários em geral.
ASPECTO DA PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO INICIATIVAS	Neste aspecto observa-se a participação e iniciativas para o aprender, a autoconfiança nas tentativas, a criatividade para produzir formas alternativas de solução de problemas, sua adesão às propostas de atividades, se reconhece os objetivos propostos e sua capacidade de argumentar sobre suas idéias.
ASPECTO COGNITIVO	Neste aspecto, servirão de referencial a proposta curricular da escola, projetos e a listagem dos objetivos a serem trabalhados com a turma durante o período. Fazem parte desses referenciais: o processo de construção do seu próprio texto; a relação entre o conhecimento apreendido na escola e o cotidiano vivido; capacidade de formular questões acerca do objeto de conhecimento; capacidade de construir novos sentido/significados a partir das informações trabalhadas; capacidade de organizar sínteses orais, escritas, dramatizadas, gráficas, desenhadas, etc.
ASPECTO DE SUAS RESPONSABILIDADES E COOPERAÇÃO	Neste aspecto, considera-se que (o) educando (a) possui um conjunto de responsabilidades junto ao coletivo dos seus pares da sala, da escola e dos educadores. Pensa-se também que a forma como suas ações, palavras e julgamentos são encaminhados, revela suas intenções, desejos, expectativas diante do processo educativo e sua capacidade de ajudar a construir as aprendizagens de seus pares.
ASPECTO DE SUAS POTENCIALIDADES TALENTOS E DIMENSÕES A SEREM EXPLORADAS	Neste aspecto considera-se que o processo como se aprende não é único, que existem metodologias e ambientes diversificados, assim como a participação efetiva dos sujeitos na construção das aprendizagens. Com isso, considera-se que junto à(s) dificuldade(s) há também dimensões potenciais a serem exploradas para facilitar a apreensão dos saberes não compreendidos nas situações 'cotidianas'. Considera-se apreensão as dimensões como: o teatro, a dança, expressão e linguagem corporal, a música as composições artísticas, as dimensões da formação estética, do sensível.

⁸⁰ Refere-se à reunião do coletivo de profissionais da escola que tem por finalidade discutir os avanços, dificuldades dos educandos e planejar ações possíveis tendo como objetivo corrigir o curso das aprendizagens dos educandos, bem como, avaliar as ações de todos os sujeitos que participam e são objeto da formação humana.

⁸¹ Proposta de ações didático-pedagógicas que tem como foco a reorganização das turmas e educandos para ir superando as dificuldades e dar tratamento as dimensões a serem exploradas. Pensa-se que o cotidiano informa quando da realização do(s) reagrupamento(s) e a(s) forma(s) como pode se desenvolver.

Anexo 9

OBJETIVOS DO CICLO I

- Instrumentalizar a criança na língua materna (alfabetização);
- Iniciar-se na leitura e construção de textos narrativos e escrita;
- Propiciar a livre manifestação da oralidade;
- Auxiliar na identificação dos diversos registros dos signos lingüísticos;
- Reconhecer, valorizar, respeitar e preservar as produções artísticas próprias e da comunidade;
- Desenvolver a imaginação, percepção e a criatividade no contato com várias linguagens artísticas;
- Reconhecer e representar as produções culturais de seu cotidiano, tais como: histórias em quadrinhos, desenhos, brincadeiras, televisão, etc;
- Compreender, respeitar e construir regras na participação em jogos, brincadeiras, dramatizações;
- Identificar e diferenciar as fontes sonoras existentes na natureza e no meio em que vive;
- Perceber e identificar as artes enquanto atividade profissional e cultural;
- Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, em relação à alimentação e à higiene pessoal, desenvolvendo a responsabilidade no cuidado com o próprio corpo e com os espaços que habita;
- Estabelecer relações entre características e comportamento dos seres vivos e condições do ambiente em que vivem, valorizando a diversidade da vida.
- Identificar algumas características do corpo humano e alguns comportamentos nas diferentes fases da vida, no homem e na mulher, aproximando-se à noção do ciclo vital do ser humano e respeitando as diferenças individuais;
- Promover a compreensão de noções cartográficas através de noções de lateralidade e proporcionalidade;
- Desenvolver a capacidade de orientação e localização territorial;
- Identificar e relacionar os diferentes elementos constituintes das paisagens;
- Desenvolver a capacidade de observar, ler e representar graficamente o espaço geográfico;
- Identificar as relações existentes entre as pessoas e os lugares;
- Identificar semelhanças e diferenças sociais e econômicas e culturais de dimensão cotidiana existentes no seu grupo familiar, escolar e social;
- Reconhecer possibilidade de ação que privilegie as relações interpessoais;
- Explorar diferentes possibilidades de trabalhos individuais e em grupo; seja através de ginástica, jogos, lutas e danças;
- Interpretar, livremente, ritmos e expressões;
- Reconhecer propriedades dos materiais do meio ambiente natural e do construído pelo homem;
- Construir e utilizar material alternativo;
- Reconhecer jogos tradicionais e danças folclóricas regionais;
- Reconhecer e analisar os diversos espaços públicos existentes no município;
- Observar o movimento das pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência;

- Construir o significado dos números naturais a partir de seus diferentes usos no contexto social: contagens, medidas e códigos numéricos;
- Interpretar e produzir escritas numéricas, utilizando-se de estratégias pessoais e também com base na observação de regularidade;
- Decompor escritas numéricas para realizar cálculo mental;
- Resolver problemas usando para isso as operações fundamentais e perceber que uma mesma operação pode ser relacionada a diferentes situações-problemas;
- Cálculos de adição e subtração, por meio de estratégias pessoais e algumas técnicas convencionais, cálculo de multiplicação e divisão por meio de estratégias pessoais;
- Estabelecer pontos de referência e perceber as semelhanças entre os objetos no espaço;
- Observação de preços nos supermercados do bairro (sistema monetário);
- Identificar unidades de tempo: dia, semana, mês, bimestre, ano (utilizando o calendário);
- Identificar litro, quilograma, grama, quilômetro;
- Reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa, capacidade e elaborar estratégias pessoais de medidas;
- Comparar objetos geométricos: cubo, quadrado, paralelepípedo, retângulo, pirâmides e triângulos;
- Reconhecer figuras geométricas planas e não-planas;
- Reconhecer as cédulas e moedas que circulam e as possíveis trocas entre cédulas em função de seus valores;
- Desenvolver o raciocínio lógico nas situações diárias.

Anexo 10

**PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL X⁸²**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento do projeto de pesquisa: *A produção do sucesso e do fracasso escolar por meio das fichas de avaliação* e visto que a Escola Municipal X apresenta condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a participação da escola no mesmo.

Goiânia,/...../.....

ASSINATURA

⁸² Nome fictício a fim de preservar a identidade da escola pesquisada.